



Les Savoirs de résistance

Martine Lani-Bayle

► To cite this version:

Martine Lani-Bayle. Les Savoirs de résistance. Martine Lani-Bayle. France. Éditions du Petit Véhicule, pp.182, 2003, 2-84273-367-3. <hal-01244710>

HAL Id: hal-01244710

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01244710>

Submitted on 5 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



CHEMINS DE FORMATION

au fil du temps...
Les Savoirs de résistance

Chemins de formation au fil du temps...

ISSN 07600070 – ISBN 2-84273-367-3

Éditée par :

Association des Éditions du Petit Véhicule
20, rue du Coudray
44000 Nantes – France
Tél. : 02 40 52 14 94 – Fax : 02 40 52 15 08
e-mail : epv2@wanadoo.fr

et

Université de Nantes – Formation continue
2 bis, boulevard Léon Bureau – BP 96228
44 262 – Nantes Cedex
Tél. : 02 51 25 07 25 – Fax : 02 51 25 07 20

revue publiée avec le concours
du Centre national du livre

Directrice scientifique de la publication :
Martine Lani-Bayle

Comité de rédaction :



Équipe Transform' (Transformation) de l'Université de Nantes – Formation continue, sciences de l'éducation, sous la responsabilité de Martine Lani-Bayle, professeur en sciences de l'éducation, avec plus particulièrement Nadia Bire, Catherine Bouiller-Parizot, Marie-Christine Félix-Delaunay, Patrick Hanarte, Benoît Huet, Élisabeth Heutte, Marie-Anne Mallet, Anne-Marie Riss, François Texier, Sandra Vasconcelos...

Crédits photographiques :

M. Cleach (p. 135), A. Delaporte (p. 27, 32, 51, 98, 136), P. Hanarte (p. 14, 19, 22, 48, 56, 62, 92, 145), M. Hugon (p. 157, 158), M. Lani-Bayle (p. 5, 6, 8, 38, 53, 123, 128, 130, 151, 152, 159), Maïa F. (p. 42, 75, 84, 89, 115, 139, 148), M.-P. Jaeck (p. 81), *Ouest-France* (p. 96), Formation continue (p. 4, 20, 108, 109).

Illustration :

Françoise Ottenheim (p. 101), Adélaïde Ronxin (illustration 1^{ère} de couverture).

Photo couverture :

Se camper pour la vie, Formation continue.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Mesdames et messieurs les professeurs :

De l'université de Nantes

Daniel Briolet (lettres), Joëlle Deniot (sociologie), Gérard Emptoz (histoire des sciences et des techniques), Olga Galatanu (linguistique), Philippe-Jean Hesse (droit) et Thierry Patrice (médecine).

Au plan national, en sciences de l'éducation

Jacques Ardoino, Philippe Meirieu, Gaston Pineau et André de Peretti.

Au plan national, en dehors des sciences de l'éducation

Boris Cyrulnik (neurologie, psychiatrie, éthologie clinique), Vincent de Gaulejac (sociologie clinique), Albert Jacquard (polytechniques et génétique des populations), Jean-Louis Le Moigne (sciences des systèmes), Michel Maffesoli (sociologie), Edgar Morin (sociologie) et Jacques Nimier (mathématiques et psychologie clinique).

Au plan international

Teresa Ambrosio (sciences de l'éducation, Lisbonne, Portugal), Luc Carton (philosophie politique, Belgique), Mireille Cifali (psychologie et sciences de l'éducation, Genève, Suisse), Olga Czerniawska (théorie de l'éducation, Lodz, Pologne), Guy De Villers (psychanalyse, Louvain, Belgique), Pierre Dominicé (sciences de l'éducation, Genève, Suisse), Ettore Gelpi (1933-2002) (politique internationale et formation des adultes, Italie), Tsuneyo Ishidoh (philosophie et sciences de l'éducation, Tokyo, Japon), Guy Jobert (sociologie et sciences de l'éducation, Genève, Suisse), Meirecele Caliope Leitinho (sciences de l'éducation, Ceara, Brésil), Ewa Marynowicz-Hetka (pédagogie sociale, Lodz, Pologne), Jacques Rhéaume (sciences de la communication, Montréal, Québec), Fabio Vasconcelos (géographie, Fortaleza, Brésil) et André

TABLE DES MATIÈRES

Éditorial

par Sandra Maia Vasconcelos 5

DOSSIER : LES SAVOIRS DE RÉSISTANCE

A 1 – LES RENCONTRES 2000

Préambule au séminaire

par Martine Lani-Bayle 13

Organisation du séminaire

par Martine Lani-Bayle 15

Résilience et survie psychique

par Jean-Luc Vénisse 16

Felix Culpa

par Albert Jacquard 20

Histoire de vie, résistance et abstinence

par Christophe Niewiadomski 23

Construction des savoirs et résistance

à la misère chez les personnes en grande pauvreté

par Patrick Brun et Claire Héber-Suffrin 28

Le non-sens irréductible de l'existence

par Philippe Forest 36

Réactions et commentaires

par Élisabeth Heutte 50

A2 – TÉMOIGNAGES ET RÉFLEXIONS SUR TÉMOIGNAGES

Une métaphysique existentielle : la résilience

par Christian Fournival 55

Le rapport au savoir ou l'intériorité d'une linguiste.

Faire de ma vie une théorie

par Michelle Van Hooland 59

La co-naissance inter-dite

par Mary Odile 71

Un chemin de résilience

par Muriel B.-A. 82

Voir et être vu

par Myriam Hugon 88

Malgré tout... Une écriture au couteau

par Franck Ribault et Catherine Schmutz-Brun . . . 91

B – VARIATIONS : ÉCRITURE ET RE- CHERCHE

Éthique, science de l'homme et éducation

par Boris Cyrulnik et Edgar Morin 97

Libido Sciendi

Collectif 108

Formation de professeurs au nord-est du Brésil :

un défi géographique

par Fábio Perdigão Vasconcelos 125

AUTREMENT

Réforme de l'éducation et épistémologie

selon Edgar Morin

par Ishidoh Tsunéyo 133

La pédagogie : entre utopie et rationalité

<i>par François Texier</i>	138
Regards sur une soutenance	
<i>Collectif</i>	143
Conversation avec Georges Snyders	
<i>par François Texier</i>	149

ENVIE DE DIRE

À propos d'un auteur : Guy Goffette	
<i>par Martine Lani-Bayle</i>	153
Rencontres au jardin des plantes	
<i>par Thérèse Bochef</i>	156
Écrire...	

<i>par Jean-Claude Salomon</i>	159
Des noms propres pour un sale prénom	
<i>par François Texier</i>	160
Pattes de mouches	
<i>par Françoise Chavannes</i>	163

LECTURES DÉCOUVERTES

De l'écriture à la lecture	165
----------------------------------	-----

PETITES ANNONCES ET INFOS

À noter... ..	183
---------------	-----



Les grands amphis du savoir.

*Numéro dédié à Yves Heutte
Qui nous a quittés le 13 décembre 2002,
Bien trop tôt...*

ÉDITORIAL

COMBIEN de temps mit l'homme pour se mettre debout ? Quelle question ! Je ne connaissais pas la réponse avec exactitude mais je voulais savoir. Mon grand-père me dit une fois que toutes les réponses sont dans les parcs et jardins. Alors je descendis de mon soi-disant grenier intellectuel et me rendis dans un parc. J'arrivai et je vis plein d'enfants qui jouaient, debout et accroupis, pendant que les adultes étaient presque tous assis. Quelle scène ! Ceci explique le fait que les enfants aiment marcher sur un seul pied, parce que deux c'est trop, ou sur la pointe des pieds, voire sur les talons, car les pieds sont très grands, alors que les adultes cherchent à se mettre sur six pieds – deux du corps plus quatre des chaises. Je me demandai si la réponse était là, les hommes ne sont debout que lorsqu'ils sont enfants. Après, ils cherchent à s'asseoir, se plier, revenir aux origines.

« Mais mes origines sont dans le futur », me dit une fois une des patientes en oncologie pédiatrique de l'hôpital brésilien où je travaille. Est-ce que je

peux comprendre ceci comme l'avenir d'une résistance ?



« Les hommes ne sont debouts que lorsqu'ils sont enfants. »
Révenons au parc. Être assis, en français, a une interprétation bien intéressante par rapport à Lucy – notre ancêtre à tous –, et qui devait porter toutes les caractéristiques humaines possibles pour que nous la

voyions ainsi. Lucy est une image de la résistance que l'homme dût développer pour savoir s'équilibrer sur ses seuls deux membres inférieurs, solidement établi, et donc, pouvant aussi s'asseoir. Voilà le sens du mot. Entre être assis et se maintenir debout, que de sens ! Lucy est cette force inébranlable qui mit l'homme en contact avec ces possibilités.

La résistance nous fait développer des savoirs, ces savoirs de résistance qui furent le thème d'un des séminaires des « Rencontres 2000 » à l'université de Nantes, en mai de cette même année. Je n'y étais pas, mais la force du thème traversa l'Atlantique pour me chercher et je pus ressentir dans les textes ô combien il aurait fallu que j'y sois pour pouvoir saisir le parcours réflexif qui se forma depuis ce moment sur les « savoirs de résistance », jusqu'à présenter cette nouvelle sortie des *Chemins de Formation au fil du temps...*, la cinquième.

Dans le cheminement de cette résistance, ces « Rencontres 2000 » nous font cadeau des interventions que nous tenions à présenter¹. Les savoirs de résistance y sont d'abord définis avec Jean Luc Vénisse. Médecin et psychiatre, Vénisse évoque cette force de défi qui permet de surmonter les difficultés et parle de l'importance de transformer ces expériences en sa-

voir.

L'intervention d'Albert Jacquard est un appui pour la compréhension du processus de transformation du handicap en savoir avec la notion de « handicap-formateur » et la considération du rôle du « tuteur de résilience ». Le texte de Niewiadomski fait le point sur

l'importance de penser les troubles de la personnalité provoqués par une crise et présente le rapport entre identité et appartenance. Nous retrouvons dans ses paroles la préoccupation sociale et familiale. Le savoir se construit par la conscience du fait que les gens concernés apprennent une nouvelle manière de vivre lorsqu'ils ne peuvent pas modifier leur vécu.

Les textes de Patrick Brun, Philippe Forest et Claire Héber-Suffrin clôturent cette première partie, en apportant de nouveaux questionnements aux interventions antérieures. Patrick Brun interroge la différence entre résilience et résis-

tance et le sens du mot « savoir ». Cela est pertinent dans la réflexion du fait que certaines personnes résistent adroitement aux chocs subis. Claire Héber-Suffrin se présente comme « rebondisseuse » et se joint aux points de vue présentant la résilience comme attitude. Philippe Forest illustre alors, par la littérature –



« Si elle réussit à se mettre debout... »

ce « non-savoir » – la possibilité du rôle de l'écriture dans la vie d'un sujet, en s'opposant fermement à la notion de savoir construit dans le malheur qui viserait un sens à construire. À voir et à lire...

La suite des *Chemins de formation au fil du temps*... vient par le biais de témoignages. Sortis que nous sommes des profondes réflexions théoriques, nous nous redressons comme Lucy et nous retrouvons devant ceux qui ont vu et vécu des expériences difficiles à tenir, qui ont résisté et construit eux-mêmes des savoirs à ce propos. Le début est présenté par Christian Fournival de manière pseudo-théorique bien curieuse, fondée sur des exemples. La suite illustre les désirs de partager l'expérience intime par les témoignages de Michelle van Hooland qui travaille à l'émergence d'une théorie à partir d'une maltraitance vécue, de Mary Odile évoquant cet indicible absolu – car illégal – qu'est l'expérience de l'inceste et de Muriel B.-A. qui montre comment la survie psychique peut prendre la voie de l'enseignement de la biologie. Myriam Hugon et Catherine Schmutz-Brun nous feront ensuite participer aux parcours de résilience de Tim Guénard et Franck Ribault qui, lui-même, expliquera en quelques mots son passage d'enfant battu à boucher puis écrivain.

Nous terminerons cette première partie comme de coutume par des « Variations » plus ou moins proches du thème, en comptant notamment sur le dialogue entre Edgar Morin et Boris Cyrulnik lors de l'Université européenne d'été à Nantes en septembre 2002. Cette manifestation sera ensuite présentée et relatée sous la forme du *Libido sciendi* rédigé en direct par un groupe d'étudiants y ayant as-

sisté comme témoins, auditeurs-rédacteurs, et s'étant autorisés à penser ce qu'ils entendaient. Enfin, Fabio Vasconcelos propose une version bien intéressante et distanciante concernant une forme de résistance politique autant que climatique.

D'autres textes viennent s'ajouter aux pages qui suivent. Alors, je vous invite à prendre le risque d'y voir de près et de découvrir la partie « Autrement » où nous entretenons des conversations très profondes et riches avec Snyders, Ardoïno, Loureau. Ainsi que des aperçus de la soutenance de François Texier, un résistant de plus dans l'Académie des savoirs. Encore quelques pas dans ce *Chemin* nous permettront alors de découvrir les toujours savoureux et parfois quelque peu récréatifs « Envies de dire » agrémentés de coups de cœur puis les « Lectures découvertes » visant à impulser des appétits de lecture.

Faut-il aimer pour résister? Faut-il être certain pour savoir? Si Lucy réussit à se mettre debout, ce fut par l'adaptation obligée et c'est certainement par son esprit humain originel, esprit savant comme celui des enfants qui découvrent la merveille de l'équilibre sur deux pieds, parfois sur un seul, en inventant – bien avant l'heure – la formule cartésienne qui remarque qu'un point fixe est suffisant pour soulever le monde.

À tous d'essayer...

SANDRA MAÏA VASCONCELOS
Enseignante-chercheur, CNPQ (Fortaleza)

1. Un immense merci aux transcripteurs qui se sont relayés pour mener à bien cette tâche ingrate et fastidieuse, avant que les auteurs ne reprennent leurs textes à leur gré.

« Enfouie dans l'épaisseur du temps,
perdue au creux des millénaires,
suspendue par moments aux branches d'un arbre,
je vais, je viens, je l'appelle.
Je cherche à me faire entendre, à m'approcher.

Me faire entendre de qui? M'approcher de quoi?
Un désir m'entraîne, un cri m'élance hors de moi-même,
au-devant des âges. Je cherche à rejoindre.
À te rejoindre, toi, là-bas, si loin, à des millions d'années.
Toi, mon enfant d'un autre temps. »

[...]
« Je ne sais d'où vient et d'où monte cet appel.
Mais il surgira encore et encore!
Il s'élèvera, il se dressera en moi.
Il me redressera et je m'y agripperai.

Je retiendrai ce désir surgi au fond de ma chair.
Je l'étreindrai jusqu'à son accomplissement. »

[...]
« Enfin, debout.
Pour la première fois : debout,
j'entamerai ma longue marche...
Celle qui annonce tous les hommes. »

ANDRÉE CHEDID, *Lucy, la femme verticale.*





LES SAVOIRS DE RÉSIS- TANCE

A 1 – Les « Rencontres 2000 »

A 2 – Témoignages et réflexions sur les témoignages

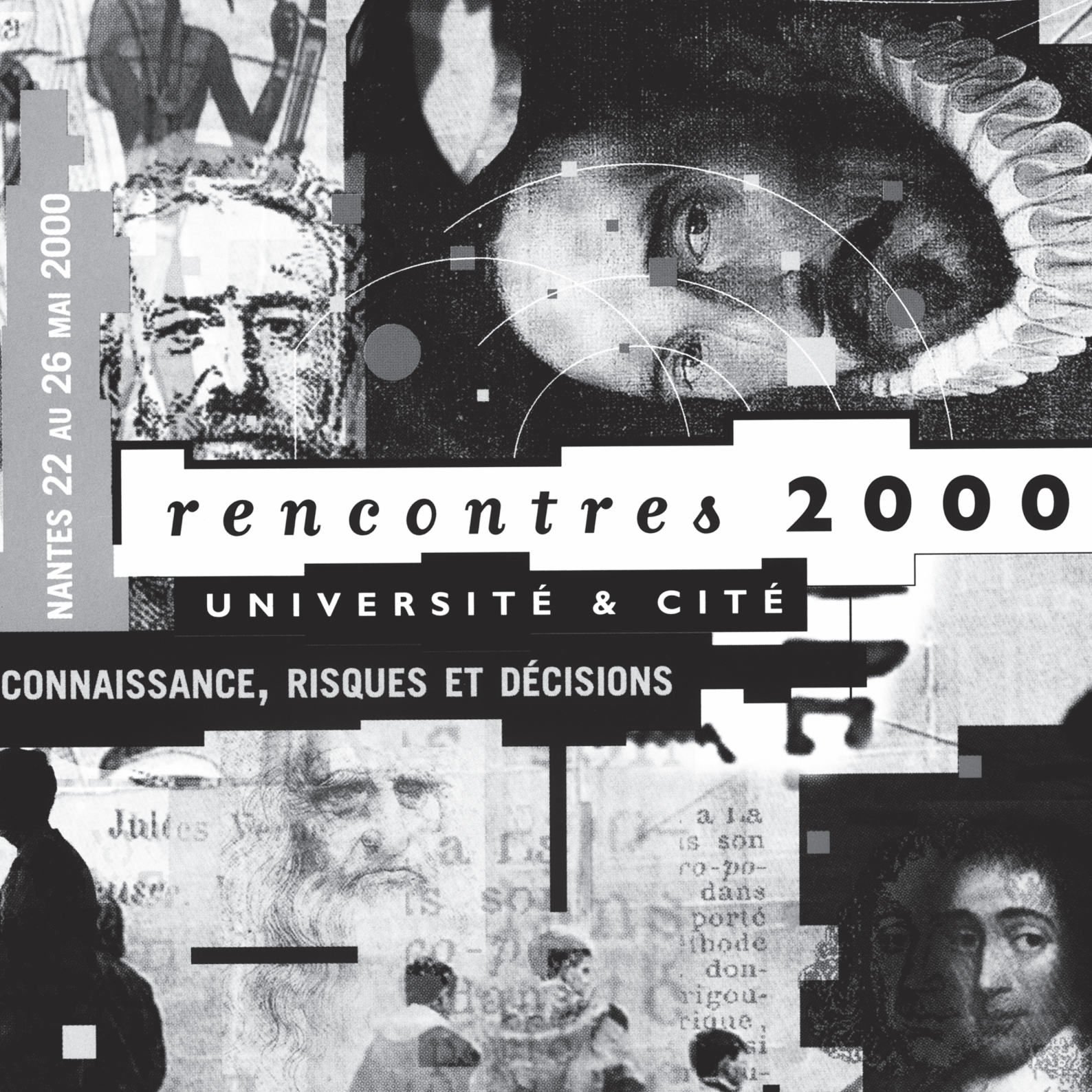
B – Variations : écriture et recherche

NANTES 22 AU 26 MAI 2000

rencontres 2000

UNIVERSITÉ & CITÉ

CONNAISSANCE, RISQUES ET DÉCISIONS





A 1 - LES « RENCONTRES

Ce dossier reprend les propos d'un séminaire inclus dans les « Rencontres 2000, université & cité » qui se sont déroulées à l'université de Nantes en mai 2000 sous l'intitulé global : « Connaissances, risques et décisions »¹. Des conférences plénières, mais aussi des séminaires dans un premier temps, dont l'objectif était d'amener des universitaires d'horizons disciplinaires différents à dialoguer ensemble autour de thématiques transversales ; puis, dans un second temps, des forums, visant à rassembler et créer des discussions entre des universitaires et des citoyens, se sont déroulés sur l'ensemble d'une semaine en impliquant près de cent quatre-vingts intervenants.

Le séminaire dont vous trouverez les actes ci-après s'est déroulé dans la première partie de cette première semaine. Il abordait un sujet peu connu dans le monde du savoir scientifique, mais qui est fortement en voie de développement, voire de sur-médiatisation : les résistances, ou résiliences, observées chez des sujets que l'on pourrait, classiquement, penser irrémédiablement cassés par un vécu de situations traumatiques extrêmes. Mettre en évidence ces capacités réactives parfois étonnantes – montrer par là que c'est « possible » – et en étudiant le contexte permet de travailler sur les nouveaux savoirs qui peuvent en émaner.

Nous allons d'abord présenter le texte d'appel sur lequel les intervenants se sont accordés, présenter ceux-ci et leurs intentions puis leurs propos mêlés aux réactions de l'assistance. Il avait été demandé aux intervenants de ne pas venir avec un texte préalablement arrêté mais d'accepter le plus possible de le construire en situation et en lien avec les interactions du moment. Les documents qui suivent sont donc partis de la transcription des discours enregistrés, revue, corrigée et enrichie *a posteriori* par les auteurs. Certains ont beaucoup repris leur texte, d'autres sont restés plus fidèles à leur oralité du moment.

MARTINE LANI-BAYLE

1. Il est possible de se procurer un cédérom des actes, ainsi que le programme de ce congrès, auprès du service de formation continue de l'université de Nantes, 2 bis boulevard Léon Bureau, BP 96228, 44262 – Nantes cedex 2, tél. : 02 51 25 07 25.

PRÉAMBULE AU SÉMINAIRE

RÉCEMMENT formalisés, ils apparaissent dans les situations extrêmes, aux confins de la souffrance, du chaos et du non-sens. Comment les reconnaître, qu'est-ce qui les mobilise, comment les prendre en compte, tant au niveau individuel que collectif, dans les risques subis ou affrontés et dans nos rapports au monde et au savoir ?

Quels sont ces savoirs, sinon inconnus du moins, le plus souvent, souterrains, en tout cas rarement pris en compte et très peu enseignés à l'université ? Il est possible de les repérer dans différents champs :

DANS LE MONDE PHYSIQUE

Tout être humain plongé dans l'eau – qu'il ait ou non appris le principe d'Archimède, qu'il l'ait compris ou non – subit une pression s'opposant à son intrusion. Mais s'il est en surface, ou pas trop profond, elle ne le détruit pas, l'eau se pousse et épouse la forme qui l'envahit. Quand l'homme bouge dans l'eau, la pression

liquide se fait sentir et entrave son mouvement : l'eau résiste toujours mais cède. Vaincre cette résistance demande à l'homme des efforts. Mais celle-ci l'aide, aussi : elle fait portance et, dans le même temps, tout en s'y opposant, soutient ses déplacements. Cette force d'opposition peut être utilisée comme point d'appui – quoique mouvant et instable –, comme sustentance à l'action.

DANS LE MONDE PSYCHIQUE

Face à un phénomène ignoré, la résistance est ce qui fait obstacle à sa découverte par l'homme. Si un risque se profile, l'exploration se teinte d'angoisses, si les risques de l'inconnu l'emportent, l'inhibition montante se soldera par une multiplication d'échecs : échecs de l'action, de la réflexion, de la scolarité, de la vie... Cette facette-là est abondamment explorée, même si des remèdes restent encore à inventer. L'autre aspect de la résistance, curieusement, l'est

beaucoup moins : en effet, certains se stimulent et développent des compétences spécifiques à l'encontre de ce qui fait obstacle à leur progression. D'aucuns parleront à ce propos de « savoirs de résistance » ou, avec Boris Cyrulnik de « résilience » : la résilience, dit-il, caractérise la résistance au choc d'un matériau, qui engrange une « mémoire » de ces expériences (exemple de l'élastique). À propos des enfants, il étudie ceux qui « tiennent le coup », qui, à un moment, s'élèvent contre ce qui leur arrive et deviennent capables de dire « non ».

DANS LE MONDE DES IDÉES

Relevons, chez Edgar Morin, une apparition fréquente du mot « résistance » en lien avec la complexité, résistance des esprits face à des avancées de la science ou de la réflexion considérées comme dérangeantes, mais aussi face à la fragmentation des savoirs; résistance aussi du réel face à ceux qui tentent de le penser...

Mal connues, peu mises en évidence, ces caractéristiques de résistance, par essence transversales, sont sous-estimées et peu exploitées, notamment dans des situations

critiques avec risques évidents d'involution. Dans des situations ordinaires, elles sont aussi importantes pour stimuler la réactivité et la créativité, mais sont encore largement ignorées. Il paraît dès lors essentiel de contribuer à les mettre à jour, à en prendre conscience pour inciter à leur émergence et non pas simplement subir des contraintes propices aux souffrances et à l'ignorance. Car, ressuscitant et valorisant des potentialités endormies en décidant d'en assumer les risques, les résistances concourent au processus de construction des savoirs et d'avancées de la connaissance. Leur étude a donc largement sa place à l'université.

MARTINE LANI-BAYLE



« Montrer que c'est possible... »

ORGANISATION DU SÉMINAIRE

POUR Boris Cyrulnik, « peuvent être questionnées sur la résilience des disciplines aussi diverses que la psychiatrie, la psychologie, la sociologie, la pédiatrie, et nous pourrions continuer l'énumération ». Nous ne pourrions aller jusque-là mais tenterons néanmoins un tour d'horizon avec une entrée dans la problématique amorcée par **Jean Luc Vénisse**, professeur de psychiatrie, spécialiste de l'addiction à Nantes, à partir de la présentation d'un extrait de document vidéo transmis par Boris Cyrulnik, empêché.

Albert Jacquard, polytechnicien, biologiste et généticien des populations, propose ensuite son témoignage : a-t-il étudié ou intégré le point de vue de la résilience, quelle pertinence lui accorde-t-il ?

Christophe Niewiadomski, maître de conférences associé à Tours, montre alors comment, à partir de la démarche des « histoires de vie », une nouvelle forme d'accompagnement des malades alcooliques, tra-

vailant sur le rapport pouvoir-savoir, peut être envisagée.

Patrick Brun, enseignant-chercheur et militant Atd¹, évoque dans cette lignée la remise en circulation des savoirs à propos de populations défavorisées, démarche s'appuyant sur leur capacité de résilience.

Philippe Forest : romancier et essayiste, Nantes, montrera enfin comment, répondant à l'appel que le réel nous adresse, le texte littéraire est aussi un lieu d'expérience et de savoir, un authentique discours de résistance où se réfléchit la place de l'humain.

Leur « contradictrice » est **Claire Hébert-Suffrin**, fondatrice des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs (Évry).

L'animateur est **Denis Clavreul**, Nantes, biologiste et illustrateur.

1. Aide à toute détresse.

RÉSILIENCE ET SURVIE PSYCHIQUE

PRÉSENTATION DE SON INTERVENTION par Jean-Luc Vénisse

Je pense introduire la problématique en partant des termes utilisés dans le titre du séminaire et des questions soulevées dans l'argument, ainsi que des écrits de Boris Cyrulnik et d'un document vidéo fourni par ses soins.

Je souhaite également dire rapidement ce qui m'a interpellé au niveau de ma pratique soignante avec des patients en proie à l'addiction.

Je veux surtout parler de la fonction paradoxale de ces conduites qui, tout en étant autodestructrices peuvent, dans le même temps, être considérées comme des tentatives désespérées de survie psychique par rapport à un vécu d'emprise mentale insupportable. Considérées également dans leur fonction de médiation et de révélation, comme d'autres conduites à risque chez les jeunes, d'une souffrance ancienne et indicible au niveau familial.

Dans ces situations de la pratique clinique et thérapeutique, comme dans des groupes de formation également, on peut mesurer la place décisive de ce (ou ceux) qui se trouve(nt) porteur(s) de quelque chose de clivé par rapport à ce qui les entoure et, ce faisant, résistent à un risque d'endoctrinement, préservant quelque chose de dialectisable pour plus tard.

Nos institutions sont-elles capables de respecter ces fonctionnements complexes et plus ou moins secrets et de faire la part des choses entre ce qui peut devenir très destructeur et ce qui, au contraire, apparaît comme une sorte de trésor caché ?

* * *

Denis Clavreul : J'ai le plaisir et la chance d'animer, alors je ne prendrai pas beaucoup de temps et vais laisser la parole aux intervenants en posant la question suivante : les savoirs de résistance, est-ce que ce n'est pas la résistance aux savoirs académiques, normatifs ?

Est-ce que des savoirs à la marge ne sont pas inventifs ? Et je reprendrai une phrase de Godard qui a dit : « C'est la marge qui fait tenir le centre. En prenant l'image d'une feuille de cahier, c'est grâce à la marge qu'on peut écrire au centre. » Pourquoi cette question ? Parce que cette résistance est une résistance au savoir transmis d'une façon académique et qui, quelquefois, peu devenir érodé, non inventif.

Jean-Luc Vénisse : C'est une question qui va effectivement traverser nos débats toute la journée. Je suis psychiatre et je travaille à l'hôpital dans une unité d'accueil de jeunes qui ont des conduites à risques et des conduites de dépendance diverses. Je suis interpellé aujourd'hui par rapport à ma place et par rapport à ma pratique. Je souscris à ce qui vient d'être dit et aux propos d'Albert Jacquard lors de sa conférence plénière tout à l'heure, quand il a parlé du savoir, des limites du savoir : cela nous inciterait presque à retourner le titre de notre séminaire et à parler plutôt de résistance aux savoirs ou à certains savoirs, que de savoirs de résistance. C'est une occasion pour moi de nous centrer d'emblée sur le terme de « résistance ». Le terme « savoir » vous est plus familier, surtout pour vous à l'université, tandis que celui de résistance l'est un peu moins. La notion de résistance est très ancienne et si on regarde le Littré, elle est définie comme la qualité d'un corps à résister à l'action d'un autre corps. Il est évident qu'à côté de cette approche spécifique, il y a une multitude de références sur la notion de résistance dans différents champs sociologiques et psychologiques. Il me semble impossible de ne pas faire référence tout de suite à ce que cette no-

tion de résistance comporte et mobilise au niveau de notre histoire collective récente. On connote tout de suite le côté positif de la Résistance en pensant à la dernière guerre, c'est une première référence. Ensuite, le psychiatre que je suis pense d'emblée à l'histoire de la théorie freudienne et se souvient que, dans un premier temps, Freud a considéré que les résistances manifestées par ses patients étaient un obstacle, un empêchement au travail psychothérapeutique – résistances qu'il fallait donc vaincre par l'insistance de la suggestion, avant de s'apercevoir qu'en fait, cette résistance était la clé, la voie d'accès au refoulé et au secret de la névrose. Sans apporter d'autres illustrations, chacun peut penser que les représentations de la résistance sont très marquées du côté de l'empêchement, de l'inhibition, de la fermeture, ainsi que d'une multitude d'autres représentations de cette notion où, au contraire, il y a une dimension de ressource, de réactivité, de créativité, d'inventivité, en particulier dans des situations où il y a un risque individuel ou collectif d'anéantissement ou, peut-être, d'endoctrinement.

Parmi ces situations à risques majeurs, une des plus illustratives et une des plus parlantes est celle des enfants qui sont, dans leur parcours de vie, soumis à des traumatismes violents, des maltraitements diverses : blessés, mais pas vaincus. Ce qui nous introduit justement à cette notion de résilience. La résilience est donc une forme particulière de cette notion de résistance qui a, depuis quelques années, été beaucoup mise en avant à partir de travaux, au départ anglo-saxons et canadiens, et que Boris Cyrulnik a développée à travers son ouvrage *Un merveilleux*

malheur. Résilience qui correspond à cette capacité particulière manifestée par ces enfants qui ont eu à dépasser, à triompher de leurs malheurs pour se développer malgré une adversité très importante. Tout à l'heure¹, Albert Jacquard a ouvert très fort la question de la résilience en parlant de celle de notre ancêtre primate, non seulement tombé des arbres mais en plus, né prématuré, double conjonction particulièrement adverse à laquelle, effectivement, il a su résister. Il faut souligner qu'on a finalement réussi, à un moment donné, à sortir d'une approche linéaire du développement qui laissait entendre que tout traumatisme, notamment précoce, devait obligatoirement conduire à des troubles ultérieurs graves, sur un mode de causalité très linéaire et très restrictif. On a élargi l'angle de vue, le champ d'exploration et, à travers des approches pluridisciplinaires, des recherches naturalistes, on a pu aussi se dégager des experts spécialistes de ces enfants en difficulté qui, eux, ne voyaient que ceux qui n'avaient pas pu se développer malgré les conditions initiales défavorables, et qui avaient donc été en panne de résilience.

La résilience est sans doute une forme particulière de ces savoirs de résistance que nous essaierons, aujourd'hui, d'explorer quelque peu. Je crois qu'il y a beaucoup de questions qui viennent à ce propos et qui vont nourrir notre réflexion. Une chose que l'on peut déjà mettre en avant c'est la place du regard chrétien. Ensuite, la forme que prend la résilience dont celle du développement possible. Les enfants blessés hésitent à se développer, néanmoins la blessure est toujours là – cela est bien souligné par Boris Cyrulnik – c'est-à-dire qu'il y a toujours, quelque

part, un partage du sujet, un partage de la personnalité qui est de clivage, de secret et de déni. Et il reste un besoin de remémoration, un besoin de réconciliation des deux parties du sujet qui se trouve, ainsi, séparé. Boris Cyrulnik utilise le terme d'oxymoron. L'oxymoron est cette figure de rhétorique qui utilise deux termes antinomiques, comme dans le titre du livre *Un merveilleux malheur*. Comment un malheur peut-il être merveilleux ? C'est toujours un malheur mais en même temps, c'est aussi une occasion de survie. Ce qui me touche dans ma pratique, ce sont ceux que je vois arriver avec des conduites d'alcoolisation, des conduites toxicomaniaques, des conduites alimentaires très distordues. Ils sont bien sûr dans un trouble évident et ils sont aussi dans une revendication tout aussi évidente, à partir de ce trouble, de pouvoir créer et remettre en route quelque chose en eux qui a été abandonné, arrêté. C'est toute la double face de ces conduites « addictives », qui sont très destructrices et qui, en même temps, peuvent être considérées comme des tentatives de survie paradoxales, de survie psychique, notamment. C'est aussi tout l'enjeu du travail thérapeutique avec les jeunes que de prendre en compte leur souffrance et de les aider à réconcilier les parties clivées d'eux-mêmes qui n'arrivent pas à vivre côte à côte. Tout cela ouvre la porte à beaucoup de questions sur la place et les limites de la remémoration : quand, comment, se souvenir, effectuer ce travail de remémoration ? Certains ont peut-être lu un livre très récent de Stanislas Tomkiewicz, *L'Enfance volée*², qui parle de son histoire extrêmement traumatique et lourde dans le ghetto de Varsovie, de comment il en a échappé alors qu'une partie

de sa famille s'est trouvée perdue et comment la question de parler de tout cela a été complexe et pas toujours consciente. Et c'est seulement maintenant qu'il arrive à parler réellement de tout ce qu'il a pu vivre, à la fois dans le ghetto et à la fois en camp. À propos des écrits de Primo Levi, par exemple, on a pu aussi mesurer des choses du même ordre. C'est peut-être une question pour nous, et pour les savoirs de résistance, de comprendre dans quelle mesure on peut faire de ses expériences de résistance ou de résilience des savoirs, quand il s'agit de quelque chose de très personnel, de très douloureux, qui a mobilisé des mécanismes de défense très exigeants, très lourds, et que l'exigence de remémoration qui est faite est très pesante du côté de ce vainqueur blessé qui dénie, comme du côté de la société qui, parfois, ne supporte pas d'entendre ce qui est dit. On a fait taire, après la guerre, ceux qui revenaient des camps et qui voulaient en parler : ce n'était pas acceptable. Il a fallu que la société digère progressivement beaucoup de choses pour pouvoir supporter d'entendre ce qui pouvait être dit. Le secret est souvent une complicité de déni, défensive de part et d'autre : de celui qui a été blessé et qui réussit à avancer malgré tout en gardant cette blessure au fond de lui et de ceux qui, autour, sont effectivement plus ou moins à même d'accepter, d'entendre, de recevoir ce qui peut être traumatique et à partager. C'est toute la question des conditions propices à la résilience, des facteurs de protection, des facteurs de résilience. Si on se réfère à Albert Jacquard comme à Boris Cyrulnik, c'est du côté de la main tendue, mais aussi, de la manière dont est proposée cette main tendue. Comment créer, construire

un tissu minimum qui permettrait à quelqu'un d'avancer dans sa vie sans être, pour autant, dans une assistance un peu aveugle ? Ce sont des questions difficiles et j'ai envie de m'en tenir là et de vous passer la parole.

JEAN LUC VÉNISSE

1. Cf. conférence plénière d'Albert Jacquard, « Le nouveau regard sur l'homme entraîné par les avancées de la science », *in* cé-



« Construire un tissu qui permette d'avancer... »

FELIX CULPA

Albert Jacquard : Je voudrais revenir sur la notion chrétienne de « résistant martyr ». C'est assez merveilleux, c'est beau d'être martyr jusqu'à en mourir. Il est souvent glorieux d'avoir été un enfant martyr, on n'est martyr qu'une fois. C'est la compétition du martyr, le désir d'être martyr. Il y a une phrase que j'ai entendue au cours de mon éducation catholique : « *Felix culpa* ! Bienheureuse la faute qui nous a envoyé un sauveur ! » Au fond, par la religion, c'est assez scandaleux, on est arrivé à nous inculquer que la chute, c'est mal. Adam et Ève ont été punis par Dieu mais finalement, heureusement qu'il y a eu la faute parce qu'il a fallu un sauveur. Et ce sauveur est tellement merveilleux que finalement, il nous faut remercier Adam et Ève d'avoir commis le péché parce que, grâce à eux, nous avons eu le fils de Dieu. Ensuite, comme généticien, j'essaie de comprendre l'évolution et en voyant le cours de l'histoire, nous voyons que l'amélioration est le résultat de la sélection naturelle. Ceux qui survivent sont ceux qui en ont réchappé. L'évolution vient



Albert Jacquard.

de ce qu'un individu initialement handicapé, mal fichu, anormal, n'était pas capable de vivre dans les branches. Il a fallu à ce primate s'adapter, surmonter les difficultés et les handicaps successifs pour survivre. On peut penser que c'est bien ou que c'est mal, mais il a réussi à passer le filtre de la sélection et ce n'est pas parce qu'il était meilleur mais parce qu'il a su s'adapter et a assuré la survie de l'espèce en dominant ses handicaps. Il y a la notion de « handicap formateur » : le handicap est source de progrès et d'évolution individuelle. Ce qui m'a fait m'a construit, mais c'est surtout ce qui m'a fait mal, ce qui m'a forcé à réagir, à comprendre. Cette réaction est la résilience : « J'ai gagné... J'ai été aidé... J'ai eu la possibilité de construire... »

Jean Luc Vénisse : Il faut peut-être tempérer tout ça parce que le risque serait effectivement qu'on en arrive

à dire que le handicap est à tout coup une chance, et c'est peut-être la question des conditions qui font que le handicap va pouvoir être une chance...

Une voix de femme : J'ai envie de réagir. La capacité de résilience que peut avoir chaque personne en fonction de ses handicaps suppose une attention des autres. Je pensais à l'effet Pygmalion pour les éducateurs : quand on espère dans les capacités de l'autre, on lui permet de les mettre en œuvre. Et je trouve que l'on est dans une société où on est largement pessimiste, qui inhibe les possibilités de chaque personne mais aussi des groupes de personnes. Je pense aux plus handicapés, aux plus pauvres, on n'espère rien d'eux et je trouve qu'on paralyse ainsi des potentialités.

Christophe Niewiadomski : Je suis tout à fait d'accord avec ce qui vient d'être dit. Cependant, il me semble qu'il faut être très attentif aux effets de collage entre identité et sentiment d'appartenance. Nous verrons qu'il est possible de contourner ces difficultés en travaillant sur la singularité de chaque histoire individuelle à travers le récit de vie et de mettre en route quelque chose de l'ordre du désir du sujet. Travailler sur les savoirs vécus par les individus qui ont vécu des situations difficiles nous apprend beaucoup sur la nature humaine. Nous sommes tous jetés au monde et c'est difficile !

Augustin Barbara : Il faut apprendre à boire, à déguster, et non que cela devienne une drogue de nécessité ; cela marche pour la prévention mais pas

quand il s'agit d'un problème constitué.

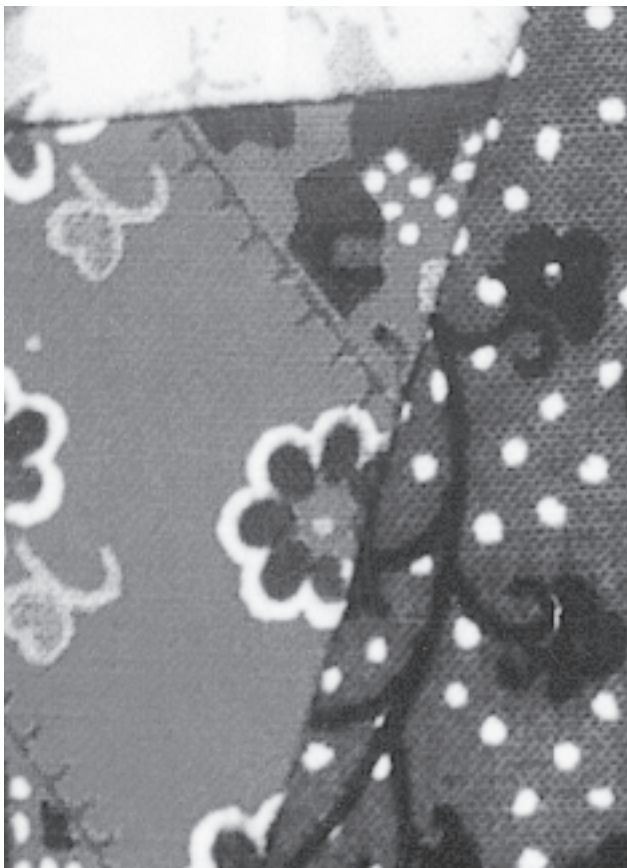
S'en suivent quelques échanges inaudibles dont voici une reconstitution partielle à partir des notes de Martine Lani-Bayle.

Albert Jacquard nous dit qu'il est arrivé dans une nouvelle école à quinze ans, sans livret scolaire, donc nu. Alors, il a pu se dire bon en tout sauf en gymnastique. Et l'est devenu. Le livret scolaire devrait être interdit, tout comme la connaissance de l'âge : ce qui est important, c'est aujourd'hui et non hier. C'est la société qui, en permanence, empêche la résistance de s'effectuer. Et les premières questions sont les problèmes des parents.

Il y eut beaucoup de réactions au discours d'Albert Jacquard, invitant à la révolution, au sens de tourner, de changer, d'une baisse de la consommation qui, sinon, ne peut que contribuer à l'augmentation du nombre de pauvres (« j'ai honte du prix auquel j'achète mes chemises ») ; se prêtant à un éloge de la non-obéissance au nom d'une juste colère citoyenne (« c'est la démocratie, profitons-en »).

Marc Chatellier se demande s'il ne s'agirait pas d'un outil pervers évacuant la question de l'altérité : quand il y a beaucoup d'autres, comment maintenir le sens, comment articuler niveaux individuel et collectif ? Où serait l'échelle ?

Sami Taklit ne questionne pas que le savoir mais le pouvoir de résistance. Comment respecter, comment tirer le meilleur de l'autre ? Comment contribuer à ce qu'il se pose des questions ? L'école ne peut-elle inciter à prendre du recul par rapport à ce qu'elle tente de faire avaler, n'est-elle là que pour faire avaler la norme ?



Un bricolage inventif d'où émerge l'humain.

Que serait le pouvoir de la rencontre ?

Jean-Luc Vénisse a alors posé une ultime question à Albert Jacquard, avant son départ, manifestant une inquiétude par rapport à un type de société qu'il lui semble que celui-ci revendique et qui serait sans compétition : ne serait-ce pas le modèle d'un système totalitaire ?

Albert Jacquard : Je ne vois pas ce qu'on perdrait en

éliminant la compétition : chacun est là pour expliquer à l'autre, s'il a compris il aide. J'ai besoin qu'il me dépasse pour m'aider : c'est de l'émulation, cela me montre que je peux m'améliorer. Quant à prôner la désobéissance, ça n'est pas pour le plaisir ! Ce qu'il faut, c'est réinventer en permanence les questions. Si le résultat est connu, à quoi ça sert que je me fatigue ? Ce qu'il faut, c'est apprendre à trouver des structures, construire. Mettre une note est une preuve de débililité, toute uni-dimension est une trahison. Alors que chaque copie vaut un discours, une rencontre entre toi et moi. Ce qui tient, c'est l'affectif. On a quelque'un à aimer, on envisage un au-delà de..., quelles que soient les difficultés environnantes. Le mot qui choque, c'est le mot savoir (de résistance) : c'est une attitude. Le mot que j'aime, c'est compréhension.

Philippe Forest : Cela devient très idéologique, d'un coup. Et ceux qui sont morts, qui n'ont pas « résisté », c'est parce qu'ils n'aimaient pas, qu'ils ne croyaient pas ? On ne peut pas laisser entendre que la « survie » dépend de qualités morales ou bien on tombe dans la falsification religieuse.

Christophe Niewiadomski : Les mouvements théoriques sont parfois enfermants, ils sont à déconstruire sans arrêt. La recherche est un bricolage inventif dans l'ici et le maintenant.

Denis Clavreul a alors rappelé l'importance de la vie à petite échelle, au quotidien, là où l'on n'est que peu disponible à la rencontre et aux échanges.

HISTOIRE DE VIE, RÉSISTANCE ET ABSTINENCE

Christophe Niewiadomski : J'accompagne des personnes alcooliques et je suis donc très intéressé par le livre de Boris Cyrulnik qui parle de la résilience puisque je suis amené à rencontrer des gens qui touchaient le fond et qui se sont relevés de ces histoires fracassées pour, finalement, devenir des adultes vivant avec suffisamment de richesses intérieures et de désirs pour ne plus continuer à se tuer. Alors, en écoutant ce qu'a dit Jean-Luc Vénisse, je suis plus particulièrement frappé par un aspect qui, chez cette population, est problématique et dont on ne parle pas toujours suffisamment : la notion d'oxymoron et ses rapports avec la notion de maladie alcoolique. Il faut prendre soin de ces aspects-là. C'est un peu comme se retrouver face à un objet précieux tombé dans un gouffre et qu'il faudrait aider à restaurer. Il s'agit en fait de promouvoir une politique de la main tendue et c'est là que les savoirs de résistance sont importants. Plutôt que d'imposer un savoir venu de l'extérieur, par exemple le savoir médical sur la maladie alcoolique, il est essentiel,

dans le même temps, de se centrer sur le vécu d'une personne singulière. Jusque dans les années quarante, on parlait d'ivrognerie. Puis, un chercheur anglo-saxon, Jellinek, a construit un modèle scientifique justifié par des pratiques empiriques qui avaient été développées par les patients eux-mêmes dans le cadre des Alcooliques Anonymes. Toute l'alcoologie contemporaine est encore aujourd'hui largement dominée par ce concept de maladie alcoolique, qui représentait à l'époque une véritable révolution. Actuellement, dans les institutions de soins, on s'appuie beaucoup sur ce concept de maladie alcoolique pour accompagner les patients. Il faut comprendre que cela suppose une abstinence totale et définitive de toute boisson alcoolisée pour celui ou celle qui a construit sa vie autour de l'alcool, c'est-à-dire une personne qui avait un manque à être suffisamment important pour essayer de combler ainsi ses difficultés à vivre. Très grossièrement, on peut dire que le principe de l'accompagnement thérapeutique favorise deux choses : l'information sur la maladie

alcoolique et le travail de psychothérapie de groupe. Sur le premier registre, plus les gens vont connaître de choses sur leur maladie, mieux ils vont être capables de faire face aux difficultés environnementales auxquelles ils sont confrontés. En ce qui concerne le travail de groupe, on va favoriser des mises en situation collectives d'échange qui vont aboutir, pour chacun, à dresser le bilan suivant : « Je ne suis pas seul à souffrir de cette difficulté, je suis un malade alcoolique comme les autres. » La difficulté, c'est que les gens vont avoir tendance à s'emparer de l'identité de malade alcoolique qui leur est proposée par le discours biomédical et ne plus se définir que par rapport à celle-ci. Tout se passe comme s'il y avait là collage entre identité et appartenance. Or, on sait qu'un trait d'appartenance, tel la couleur de peau ou l'appartenance ethnique par exemple, ne définit pas pour autant toute l'identité du sujet. Alors, quelles sont les conditions pour contourner ces difficultés ? Comment peut-on faire pour réintroduire suffisamment de fluidité dans ces remaniements identitaires afin de permettre à ces patients de rebondir à partir des difficultés singulières qu'ils ont connues, sans pour autant dénier cette réalité de leur maladie ? Ils sont effectivement malades de l'alcool, mais ce trait d'appartenance ne caractérise pas l'ensemble de ce qu'ils sont. Par ailleurs, remarquons qu'il est parfois très difficile pour ces personnes d'évoluer en dehors des réseaux spécialisés où le discours sur la maladie alcoolique a cours. En dehors de ces réseaux, la norme c'est de pouvoir consommer modérément de l'alcool, ce qui est très exactement ce qu'ils ne peuvent faire. Or, les personnes alcoolo-dépendantes éprouvent souvent le sentiment de devoir impérativement

être comme les autres et elles ont souvent consommé de l'alcool pour composer avec un douloureux sentiment de dysharmonie intérieure et de dissemblance. Si le discours biomédical favorise effectivement la construction d'un trait d'appartenance protecteur, il reste que c'est justement cette question du travail de la solidarité entre des personnes qui supportent mal l'altérité qui va permettre d'accompagner ces personnes afin de les aider à ne pas se satisfaire de cette seule identité de malade alcoolique. On peut alors mettre en place des groupes centrés sur l'approche biographique et favoriser des modalités d'accompagnement où l'on va pouvoir à la fois s'appuyer sur le groupe, les identifications projectives, et progressivement travailler la singularité de chaque récit au travers de la construction de l'identité narrative de chacun. On va ainsi amener chaque personne à travers son récit à raconter sa propre histoire. C'est extrêmement compliqué parce qu'il faut en même temps utiliser en tant que professionnel de santé le discours de l'alcoologie mais aussi promouvoir l'émergence d'un discours plus individualisé permettant au sujet d'élaborer une représentation de lui-même qui ne le réduit pas au seul statut de malade alcoolique. Au final, l'objectif de ces groupes d'histoire de vie n'est pas que les participants aboutissent à une interprétation univoque de leur histoire du type : « Si j'ai bu, c'est parce qu'il s'est passé tel ou tel événement », mais plutôt qu'au travers de ce travail autour de leur histoire puisse tout à coup surgir quelque chose de l'ordre du désir et qu'ils découvrent que dans toute histoire, il y a des manques et des troubles. Là, effectivement, on peut avoir accès à des savoirs qui ne sont pas des savoirs strictement universitaires, c'est-à-

dire à des savoirs qui ne se réduisent pas aux étiquettes habituels. Le quotidien du sujet peut être un élément qui va nous apprendre autre chose. De fait, chez ces personnes, il y a quelque chose de l'ordre d'une humanité partagée. Je pense très sincèrement que j'ai quelque chose à apprendre de cette humanité partagée avec ces personnes. Cela passe nécessairement par tout un travail d'équipe et de lâcher prise, c'est-à-dire se débarrasser d'une position de pouvoir qu'autorise parfois un peu abusivement la posture de soignant. À un moment donné, il faut donc que les gens s'autorisent à pouvoir interpréter ce qui leur arrive et ensuite, ce n'est pas un médecin, un psychothérapeute, un chercheur qui va pouvoir donner le sens, c'est quelque chose qui se reconstruit progressivement avec les personnes concernées, jusque parfois dans le travail de production intellectuelle et de publication. On a parlé ce matin de cette question des rapports entre soi et l'autre, et bien effectivement, je pense que l'accompagnement se joue toujours dans l'interaction.

Une intervention dans la salle : Je suis très sensible à ce que vous venez de dire concernant les savoirs individuels et finalement, à ces quotidiens qui sont construits dans le cadre d'une relation très particulière, relation de confiance et de sécurité qui est au premier plan et qui les rend possible. Je trouve que cela pose vraiment une des questions qui était en filigrane dans le titre du séminaire : « Dans quelle mesure ces savoirs de résilience, qui sont des savoirs qui se posent au niveau le plus individuel et le plus spécifique à chaque personne, sont-ils généralisables, transférables ? » Il me semble qu'on est là au cœur d'une question fondamentale de ce sémi-

naire.

Christophe Niewiadomski : Ce que je peux dire et ce qui m'a donné envie de venir, c'est effectivement la question du regard social qu'on peut porter et qui est essentiel à tous les niveaux. Il faut faire confiance à ceux qui sont le plus handicapés ou le plus en difficulté pour être une richesse pour les autres. Je pense tout particulièrement à ce que les jeunes que nous voyons portent d'un savoir qui concerne leur histoire familiale. Ces jeunes qui ont des difficultés très importantes et qui l'expriment à travers des conduites d'alcoolisme sont souvent les porte-parole ou les révélateurs de souffrances familiales plus ou moins méconnues. Ils viennent à travers leur conduite faire une place à une souffrance enfouie souvent depuis des années, voir des générations. Combien de drames familiaux sont révoqués et deviennent alors un soulagement pour plusieurs membres de la famille, à partir du travail thérapeutique qui est fait autour de cet exercice qui met en danger !

La dimension transgénérationnelle et familiale de ces conduites me paraît très importante. Tout à l'heure quand vous évoquiez la condition de martyr avec cette connotation judéo-chrétienne, moi j'avais aussi en tête la condition sacrificielle d'un jeune dans une optique non plus judéo-chrétienne mais qui révèle la place qui lui est assignée dans un système familial parce qu'il est le seul, un moment donné, à pouvoir être le porte signe de quelque chose qui peut être vital pour la famille, mais qu'elle ne veut pas entendre ou qu'elle ne veut pas savoir.

Une personne dans la salle : Cet après-midi, on va essayer de faire une jonction avec les savoirs de l'exis-

tence. Mais on peut se reposer la question du lien que l'on peut établir entre les savoirs de résistance individuels et les savoirs de résistance collectifs.

Christophe Niewiadomski : La résilience collective est une évolution. Ça veut dire changer quelque chose et non pas : « On va tout bouger et tout casser. » Nous sommes actuellement dans une période de bouleversement. Il est exclu que l'humanité du siècle prochain soit calquée sur l'humanité d'aujourd'hui et on a besoin de penser ces phénomènes de résilience individuels et collectifs pour des raisons politiques, c'est-à-dire pour ce qui concerne la vie de la cité.

Une intervention dans la salle : C'est vrai que l'on vit quand même dans une société qui supporte mal les gens qui se mettent en phase de résistance ou de résilience au point de sortir d'un fonctionnement social habituel. Je pense à ces gens qui vivent dans la rue, qui se démarquent de beaucoup de choses et ressentis, d'une manière générale, comme des gens qui ne sont pas « normaux », pas comme les autres. Je me souviens de propos de certains clochards, d'une lucidité et d'une sagesse incroyables, des propos empreints de croyances par rapport aux gens plus libres, envers la société, sur les choix de vie différents. Je pense aussi à la présence, dans les campagnes autrefois, de ces gens qui ne vivaient pas comme les autres, qui se déplaçaient d'une ferme à l'autre, qui étaient des clochards mais qui faisaient des bricoles. C'était des gens « anormaux » mais qui faisaient partie du quotidien et qui, dans un sens, entretenaient une

sorte de confiance de la part des gens qui étaient pris dans leur fonctionnement. Je trouve que désormais, hormis peut-être les artistes mais qui sont des gens normaux, ces gens manquent à notre société.

Quelqu'un prend la parole : En lisant et en entendant parler l'assemblée aujourd'hui autour de la notion de résilience, je me pose un certain nombre de questions. Je pense à un mot de Georges Bataille qui a été repris et qui disait : « Tout ce qui est admis n'est par forcément accepté mais tout ce qui est pratiqué dans son extrémité n'est pas forcément intégré. » Ensuite, monsieur Jacquard a posé la question de l'autorité. Qu'est ce que l'autre? Comment je le rencontre? Comment construire un univers social avec lui? Et quand il y en a beaucoup d'autres, comment fait-on tous ensemble? Ma question est donc : qu'importe-t-il de faire? Importe-t-il de construire des savoirs de résistance ou de construire la résistance collective de ceux qui savent? Or, nous faisons partie de ceux qui savent...

Une autre question : Je me suis toujours demandé ce qui faisait que, dans certaines situations, certains résistaient et d'autres pas. Je reviens toujours à la question du « comment ». Comment arriver à cette prise de conscience? Comment faire en sorte que les autres se posent des questions? En fait, je me demande dans quelle mesure on essaye d'apprendre aux enfants à avaler la norme...

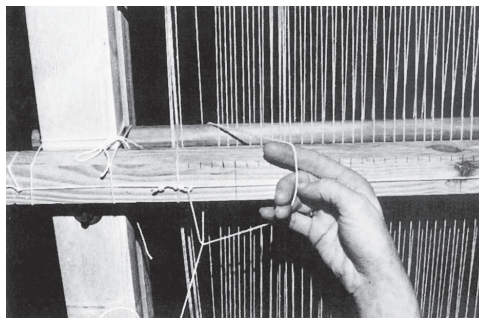
Un homme reprend la parole : Je rebondis sur la question : « Qu'est ce qui fait qu'on...? » Je voudrai

parler du travail qui a été fait par une étudiante sur les conséquences physiques et psychologiques des rescapés des camps de concentration. C'est un très bon travail et on s'est aperçu que ceux qui résistaient le faisaient parce qu'ils « aimaient faire ça », ils résistaient parce qu'ils avaient des idées, un idéal politique ou un idéal religieux.

Quelqu'un d'autre, se référant au livre de Stanislas Tomkiewicz évoqué plus haut : C'est un ouvrage tout à fait remarquable, où l'auteur dit que ce qui l'a aidé à s'en sortir c'est, bien sûr, la sécurité et la solidité de son environnement personnel quand il était très jeune, avant qu'il ait à subir tous ces traumatismes liés à la guerre. C'est le premier élément. Ensuite, il dit très clairement que ce qui l'a aidé à tenir lorsqu'il a décidé de sauter de ce train qui emmenait ses parents à la mort, c'est l'idéal paternel qu'il avait en lui, de ce que son père attendait de lui et de cette identification à cet idéal paternel. Et puis aussi, cet autre élément plus concret, plus actuel, la rencontre qu'il a faite dans le ghetto avec un psychiatre qu'il a vu après sa deuxième tentative de suicide, beaucoup plus grave que la première. Cette rencontre a renversé sa vision du monde. Quelles que soient les difficultés environnantes, je crois que c'est une bonne illustration de ce qui est à la fois un des facteurs très personnels et qui constitue le soubassement artistique de l'individu, ses toutes premières relations affectives, puis des choses

de son environnement très concrètes et très actuelles. Il y a sans doute toujours un peu des deux pour définir les facteurs de résilience. Il y a des choses qui viennent de l'histoire et il y a des circonstances environnementales qui, à un moment donné, permettent à quelqu'un de reprendre le bon chemin alors qu'il aurait pu, aussi bien, s'enfermer dans la boîte sans issue.

Christophe Niewiadomski : Je suis comme vous, très prudent par rapport à ça. Je reprends la question posée tout à l'heure : comment peut-on faire pour tirer le meilleur parti de l'autre ? Il y a une part importante dans la rencontre, c'est la prise en compte de l'histoire par la personne qui accompagne et c'est très complexe. On voit bien que pour proposer des structures d'accompagnement qui soient pertinentes, il faut également s'appuyer sur un certain nombre



« S'appuyer sur des choses existantes. »

de savoirs universitaires, et pour un accompagnement au quotidien, on va essayer de se débarrasser un peu de tout cela. La recherche et la production de savoirs, c'est à la fois s'appuyer sur des choses existantes, mais c'est aussi avoir ce souci d'attention. Une espèce de bricolage. La recherche, c'est de toute façon très inventif. À ce moment-là, on est particulièrement attentif à la singularité du sujet ou du groupe de personnes qui est en face de nous mais en même temps, on ne peut pas se retirer, on doit tenir un discours dont il faut interroger les aspects idéologiques afin de ne pas placer l'autre dans une situation d'assujettisse-

CONSTRUCTION DES SAVOIRS ET RÉSISTANCE À LA MISÈRE CHEZ LES PERSONNES EN GRANDE PAU- VRETÉ

PRÉSENTATION PAR PATRICK BRUN

La question de départ est simple. Pourquoi et comment les personnes ayant enduré depuis leur enfance les méfaits de la misère, héritières souvent de générations ayant connu les mêmes épreuves, peuvent-elles résister ? Quelle est la source de leur « résilience », pour reprendre un terme récemment popularisé par le livre de Boris Cyrulnik, Un merveilleux malheur ?

Pour pouvoir résister aux conditions très dures, il faut avoir acquis une expérience des stratégies et des ressources à mettre en œuvre, comme les récits de vie de personnes ayant vécu dans des conditions extrêmes nous le disent. Quels sont ces savoirs de résistance et que nous apprennent-ils qui puisse être transféré à l'extérieur ?

Une seconde question est corollaire de la première. Ces savoirs sont souvent restés implicites, voire indicibles. Comment les construire de sorte qu'ils puissent être communiqués, formalisés et transférés ?

La première question pourrait faire l'objet d'observations ou de descriptions dans un but de connaissance ou de seul témoignage. La seconde associe l'acteur à la construction de ces savoirs pour les rendre communicables, voire pour les confronter à d'autres types de savoirs. Dès lors, une troisième question se pose à nous : quelle capacité de résistance offre pour la personne le fait de construire un récit de ces savoirs ? Le récit de vie n'est-il pas un point d'appui pour donner cohérence à ce qui paraîtrait une histoire écrite par un fou ? Est-ce que l'élaboration d'un sens n'est pas à la fois le révélateur des savoirs induits et le savoir des savoirs susceptible, plus que tout autre, de faire résistance ? Pour ceux qui avaient préalablement donné ou trouvé sens à leur vie, les stratégies et moyens prennent ancrage dans ce cadre systémique et contribuent à étayer leur capacité de résistance. Comme l'écrit Boris Cyrulnik, en effet : « Notre monde psychique est façonné par nos représentations où les repères charpentent notre monde intérieur. »

Ces phénomènes ont été, nous semble-t-il, jusqu'ici

peu étudiés, tant le malheur fait obstacle à un autre regard que celui de la compassion. Pourtant, l'une des ressources les plus fortes que l'acteur, en grande difficulté, peut découvrir en lui est de se sentir reconnu par le regard d'autrui, non comme un être souffrant mais dans les forces et les valeurs qu'il a pu déployer dans les situations critiques, y compris des situations d'échec « objectif » – placement des enfants par exemple, ou séparation conjugale.

Pour nous, nous avons pris conscience et commencé d'étudier ces phénomènes dans le contexte du mouvement Atd quart-monde, avec notamment les récits de vie, les échanges de savoirs menés au sein des universités populaires quart-monde et le programme expérimental quart-monde/université.

C'est de ces expériences que nous pourrions rendre compte.

* * *

Patrick Brun : Je vais forcer un peu mon propos pour qu'il y ait des réactions et je vais en particulier me démarquer de ce qui a été dit ce matin, sur plusieurs points. Je vais partir de plusieurs questions qui ont été posées car je les ressens comme miennes et tout de suite après, je vous dirai qui je suis. Je comprends donc ces questions :

- La résistance comme production de savoir.
- Comment tirer le meilleur de l'autre, rebondir à partir de son handicap.
- Le pouvoir de la rencontre des accompagnants.
- Savoirs individuels et quotidiens : dans quelle mesure ces savoirs, qui sont des savoirs de résilience,

sont-ils généralisables, transférables ?

– Des deux dimensions notées par Jean Luc Vénisse, je reprendrai la seconde : il a parlé de la défense de soi et puis, je continue ma vie, je fais des projets.

QUELS SAVOIRS DE VIE ?

Si vous entendez bien ces propos, vous voyez qu'il est question de production de savoir. Je vais tout de suite me démarquer. Je ne suis pas comme Albert Jacquard, j'aime bien le mot « savoir » et je ne suis pas sûr d'avoir la même représentation que lui de ce mot. Je ne parlerai pas des savoirs reconnus, institués, académiques. Je parlerai des savoirs expérientiels, c'est mon sujet et mon centre d'intérêt de recherche, c'est pourquoi j'y reviendrai tout à l'heure.

Dans la résilience, je pense qu'il faut examiner deux faces qui sont distinctes. Je m'intéresse plus spécialement à la deuxième face. Après la brillante présentation de Christophe Niewiadomski, j'aimerais savoir de quels vécus, de quels savoirs il parlait ? Parce qu'effectivement, la personne a pu produire des savoirs qui ne sont pas ceux qui correspondent à l'étiquetage qu'on lui a attribué. Je pense que, précisément, notre difficulté, c'est de qualifier ces savoirs, les mettre en œuvre.

Je suis maître de conférence en sciences de l'éducation à l'université catholique de l'Ouest d'Angers¹. Ce thème qui m'a accroché vient de deux engagements que j'ai eus et que j'ai encore en partie. Le premier, c'est d'être membre actif depuis quinze ans d'Atd quart-monde : c'est une des recherches et des productions qui sont tout spécialement liées au tra-

vail que je peux faire avec ce mouvement. Le deuxième, c'est aussi l'accompagnement que j'ai pu faire depuis une quinzaine d'années auprès de malades du sida. Dans les deux cas je pose toujours les questions :

– Qu'est-ce qui fait qu'ils vivent et non pas qu'ils soient morts ?

– Pourquoi sont-ils encore en vie lorsqu'ils ont toutes les raisons de ne plus être ?

C'est bien la question qu'on se posait ce matin. On disait, en définissant le mot résilience, que c'était savoir encaisser les chocs. Et on reprenait Boris Cyrulnik dans le livre déjà cité, « la capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement de manière socialement acceptable en dépit du stress, d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue négative ». Il me semble qu'il y a deux aspects dans ce propos, et j'aimerais les distinguer. Le débat et l'exposé de ce matin – et ce n'est pas une critique, c'est de ma part un constat – a réglé une approche plus psychologique. Ce n'est pas la mienne. Mon point de vue, c'est le deuxième aspect. Les deux aspects sont contenus dans cette phrase de Boris Cyrulnik et réunis comme ils étaient réunis ce matin par certains intervenants. Compte tenu de la résistance que j'oppose à ce choc frontal, autrement dit de la manière dont la personne encaisse les chocs, que va-t-elle construire comme savoirs en situations extrêmes ? Je m'intéresse plus spécialement à cette deuxième face – qui, évidemment, est conditionnée par la première – c'est-à-dire, quels savoirs vais-je construire pour faire face à la situation ? Voilà pour moi la question essentielle.

J'ai toujours été sensible à la question de Geneviève de Gaulle, l'ancienne présidente d'Atd quart-monde, ancienne déportée, qui disait que quand elle était revenue de déportation – elle avait rejoint le camp de Noisy-le-Grand d'où est parti le mouvement –, elle avait eu le sentiment de se retrouver dans le camp d'où elle venait. Je parle des situations de misère, laissant pour le moment les situations de maladies graves et au long cours comme le sida. Dans ces situations de misère qu'elle décrit au travers de ce très beau livre *La Traversée de la nuit*, quels apprentissages, d'abord, et quels savoirs, ensuite, a-t-elle déployés pour faire face aux situations ? Que deviennent ensuite ces savoirs ?

RÉSILIENCE OU RÉSISTANCE

Autre distinction que j'aimerais creuser : la motivation. Qu'est-ce qui me meut par rapport à la situation traumatisante que je vis et, d'autre part, quels savoirs je construis ? Provisoirement au moins, j'aimerais distinguer en premier la résilience et, en second, la résistance.

La résilience, si j'ai bien entendu la définition physique du terme, c'est la capacité à encaisser les chocs, sans pour autant être détruit par eux. La résistance me semble aller plus loin, c'est la mise en œuvre d'un certain nombre de stratégies et donc de savoirs, de savoir-être, pour gérer la situation et pouvoir non seulement y survivre mais en plus, s'en donner les moyens et donc, acquérir des bénéfices à travers cette situation. En fait, transformer cette situation. Il me semble que si l'on prenait la métaphore de la résis-

tance pendant la guerre, il ne s'agissait pas simplement d'encaisser les chocs des Allemands mais il y avait tout un tas de moyens, de stratégies, de savoir-faire qui se sont déployés par les mouvements de résistances à travers le monde. Il faut vraiment distinguer résilience et résistance, c'est la première distinction sur laquelle j'insiste : tous les mots sont importants.

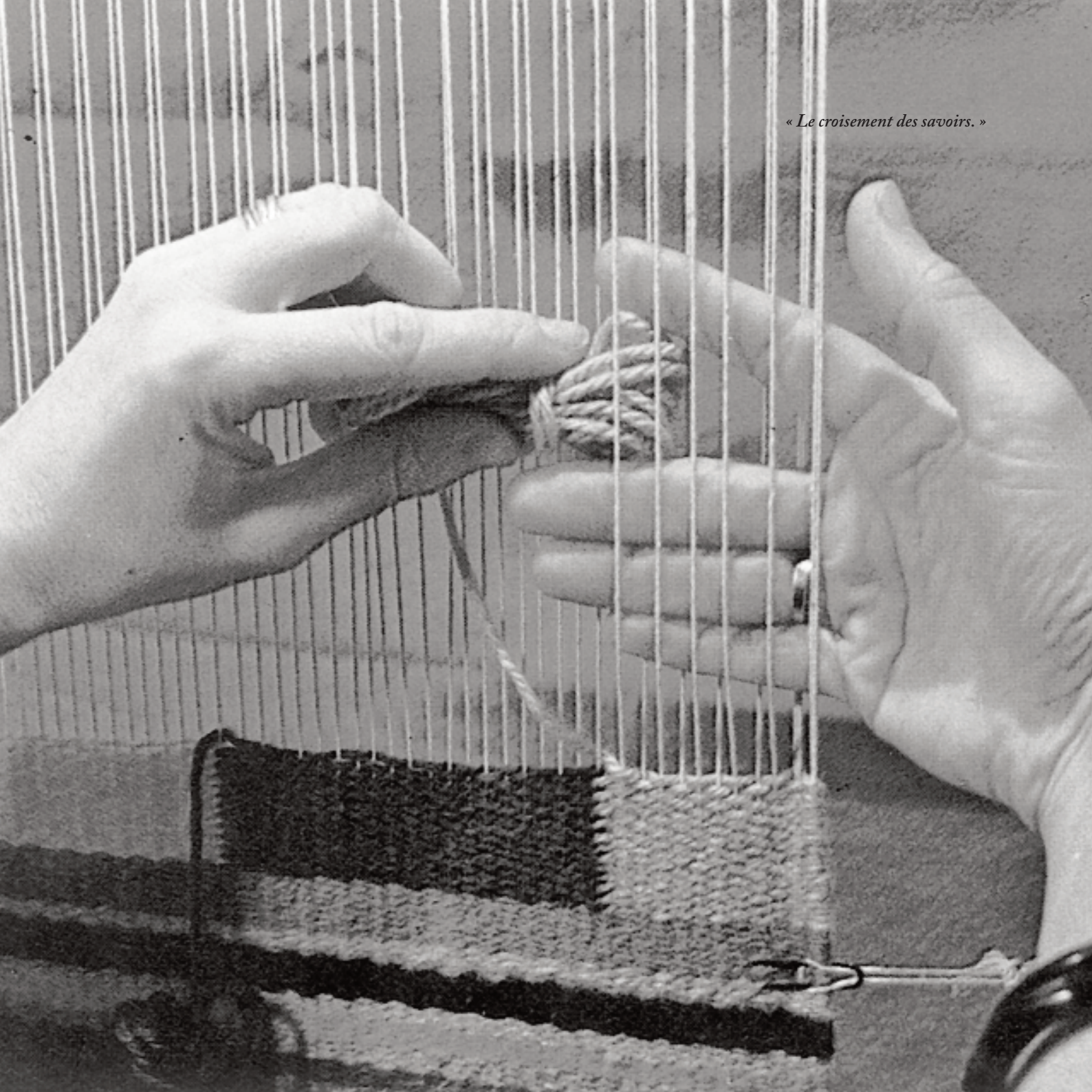
Deuxième distinction qu'à mon avis, on n'a pas mis suffisamment en valeur ce matin. Que veut dire « savoir » ? Un savoir, ce n'est pas une expérience, ce n'est pas un vécu, ce n'est pas une motivation, ce n'est pas un sentiment. Avant de dire « Je n'aime pas le mot savoir », il faudrait s'entendre sur ce qu'est ce mot. Nous avons des expériences, nous vivons des situations, nous ressentons des effets de situations, nous appelons ça des expériences. Comment passe-t-on des expériences aux savoirs ? Il y a entre les deux une construction. Des savoirs peuvent être acquis et mis en œuvre, mais il y a un moment où ces savoirs ont été, en quelque sorte, médiatisés, notamment par la réflexion ou par une construction interne. Il y a quelqu'un qui a posé la question de la structure interne, je me demande si ce n'est pas M. Jacquard. Hé bien ! Les savoirs sont l'organisation d'un certain nombre d'acquis qui ont été réfléchis et qui sont mis en œuvre dans le rapport des uns avec les autres. On n'a donc pas seulement un savoir, on a une structure de savoirs et ceci fait partie d'un monde, d'un monde intérieur, d'un monde vécu comme disent les phénoménologues, c'est-à-dire de quelque chose qui peut être mis en difficulté provisoirement et qui va se trou-

ver en équilibre homéostatique dans la création d'un cadre intérieur. Là, le psychiatre pourrait nous apporter certains éléments de la construction de ce que pourraient être des savoirs. Moi, comme formateur, je dis que cela passe par une conception, une création, des raisons de vivre, un sens.

Et comment passe-t-on de l'expérience à des pratiques : pratiques stratégiques, pratiques tactiques, pratiques de résistance, mise en œuvre de moyens, de capacité ou d'habileté, et comment cette mise en œuvre peut-elle ensuite conduire à la construction de savoirs ? En tant que formateur, c'est ce qui m'intéresse. Quand j'ai affaire à des gens qui sont en difficulté et qui viennent en disant « Je ne sais rien », eh bien ! Je ne le crois pas. Sinon, j'abandonnerai mon métier. Je dis : « Essayons ensemble d'identifier vos pratiques, vos expériences. Construisons des savoirs sur la base des ressources que vous avez mises en œuvre et à partir de ces savoirs acquis dans des conditions difficiles, douloureuses, dramatiques parfois, construisons des savoirs et travaillons sur l'utilisation et le transfert de ces savoirs pour créer de la cohérence, de la compréhension : comprendre ensemble, se comprendre, se comprendre dans les situations et puis dans la cohérence, dans le parcours. »

Voilà j'ai dit l'essentiel de mon propos, c'était l'introduction. Je crains de ne pouvoir aller plus loin, je vous dis simplement ce que j'avais l'intention de développer et nous pourrions y revenir si cela vous intéresse. Au fond, ce que je vous propose ici c'est ce qui concerne l'ouverture d'un chantier qui me paraît important sur la base de plusieurs années avec Atd

« Le croisement des savoirs. »



quart-monde sur *Le Croisement des savoirs*² et de ma part, sur les savoirs expérientiels. Cette question des savoirs en situation extrême m'a fortement intéressé sur la base des expériences que j'ai nommées et j'ai l'intention de continuer. Pour préparer cette intervention j'ai utilisé deux livres. Le livre extraordinaire de Primo Levi, *Si c'est un homme* (Julliard, 1987), sur la construction des savoirs. Il y a une très grande richesse dans ce livre et j'avais relevé toutes les situations où il y a mise en œuvre de pratiques et comment Primo Levi a construit lui-même ses savoirs à partir du vécu, de l'observation de ses pratiques. J'ai travaillé sur la mise en perspective de ce que dit Primo Levi, confirmé et appuyé par un autre écrit dont ma collègue, Fabienne Leblond, est l'auteur³, et qui fait un travail important sur les souvenirs de déportation de son père et les relations intergénérationnelles par le thème des histoires de vie.

Une telle mise en perspective peut se faire aussi, avec ce que les gens qui ont vécu dans la misère disent d'eux-mêmes et comment ils construisent leurs savoirs, à travers ce livre précédemment cité, *Le Croisement des savoirs*. J'ai essayé d'identifier les différentes catégories de savoirs et, à l'intérieur, de quels savoirs il s'agissait. On trouve effectivement, quand on identifie les différents types de savoirs, des parallélismes très forts, y compris même dans le langage qui est utilisé, entre le témoignage de Primo Levi et le témoignage des gens qui ont vécu dans la misère. C'est donc extrêmement éclairant pour construire un autre savoir sur la construction des savoirs en situation extrême.

Claire Héber-Suffrin : J'ai revendiqué être « rebondisseuse » plutôt que « contradictrice » puisque je me sens, au moins ici, dans une dynamique personnelle d'apposition plutôt que d'opposition. Personnellement, je suis plus intéressée, d'une part, à tenter d'entrer dans les raisons d'autrui – au moins pour comprendre, sans pour autant être d'accord, avec tout ou une partie de son discours – et par le désir, au-delà des désaccords dont je sais qu'ils peuvent être féconds, de relever en quoi l'autre me fait penser, me permet de regarder et de comprendre « d'ailleurs ». En cela, cette phrase de Paul Ricœur m'est un accompagnement : « La tolérance n'est pas une concession que je fais à l'autre, mais la reconnaissance de principe qu'une partie de la vérité m'échappe. »

Je vais rebondir, en quatre points, sur ce à quoi me fait penser ce que j'ai entendu de Patrick Brun :

– Je trouve qu'il est intéressant de travailler sur le verbe « résister » tout autant que sur le nom « résistance ». En effet, « résister » donne l'idée d'action et de processus. Je voudrais décomposer en trois temps ce que les paroles de Patrick Brun m'amènent à penser.

Rappelons que le savoir est toujours le résultat d'un apprentissage – que ce soit par l'expérience, par la formation organisée, par des cours ou conférences, par imprégnation etc. On peut parler de connaissances, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-vivre ensemble. Au niveau des savoirs nécessaires pour résister soi-même quand on est dans la souffrance, dans la difficulté et/ou pour résister à ce qui exclut les autres, pour entrer dans une démarche de non-consentement actif à ce qui exclut les autres.

Quels sont ces savoirs nécessaires pour savoir résister ? Pour être capable d'être dissident quand il s'agit d'un système et des autres ? De faire face quand il s'agit de soi et de ses propres atteintes ? Comment, où, avec qui les apprend-on ?

Le « savoir-résister » en lui-même, qu'est-ce que c'est ? Il y a différents types de savoir-résister et ce serait dommage d'en faire une uniformité. Là dessus, il serait fructueux qu'on échange, qu'on partage, qu'on apprenne.

Enfin, quels sont les devoirs appris dans et par les résistances : quelles connaissances, quels savoir-être, quel savoir-vivre ensemble ? Quels savoirs sont les fruits de nos résistances et de nos dissidences ? Quels besoins d'apprendre nous révèlent-elles ?

– Patrick Brun a parlé de « tirer le meilleur parti de l'autre ». J'ai envie de proposer, non pas seulement tirer le meilleur parti de l'autre mais reconnaître en l'autre ce qu'il a de meilleur pour s'appuyer sur le meilleur de l'autre et entrer dans une relation réciproque dans laquelle chacun, en s'appuyant sur le meilleur de l'autre, peut découvrir le meilleur de soi. Cela rejoint aussi une proposition de Gandhi : « La véritable éducation consiste à tirer le meilleur parti de soi-même. » Encore faudrait-il se mettre d'accord sur nos choix éthiques de ce qui est le meilleur, et de ce qui fait valeur pour nous, prendre peut-être le temps de construire une vision commune du « meilleur ».

– Parlons maintenant de ce que j'appellerais le théorème « Jacquard-Brun-Elias ».

Au fond, Albert Jacquard dit : « C'est l'attitude qui est importante. » La question de l'attitude nous ren-

voie à nous, renvoie chacun à soi-même. Ne jamais prétendre changer l'autre ! Prétendre changer l'autre c'est le traiter comme un objet. Je ne peux changer que moi-même ou, avec d'autres, les situations dans lesquelles je suis impliqué(e). Je ne peux donc travailler que sur mes propres attitudes et c'est essentiel.

Je suis d'accord avec Patrick Brun quand il insiste sur le savoir comme étant outil et processus – le savoir est toujours inachevé, incomplet. Le savoir, c'est l'outil et le processus de notre compréhension, l'outil et le processus de notre relation ; il peut être un art de la rencontre⁴ ; l'outil pour comprendre, pour connaître, pour avancer. Et si nous voulons que le savoir soit un outil convivial, il faudrait travailler à ces trois dimensions du savoir comme outil « convivial » : qu'il soit efficace sans dégrader l'autonomie personnelle, qu'il ne suscite ni esclave ni maître, qu'il élargisse le champ d'action personnel⁵. Sinon on peut faire de l'horreur grâce aux savoirs. On a beaucoup parlé des camps de concentration et des fours crématoires qui furent bien conçus par des ingénieurs instruits !

Le troisième pôle du théorème serait celui introduit par le sociologue Norbert Elias : qu'en est-il du « nous » et des rapports entre les « je » et les « nous » où ils se construisent et qu'ils construisent ? Nous ne savons pas forcément prendre la distance critique, en particulier pour résister, avec les « nous » dans lesquels nous sommes, desquels nous sommes indissociables, dont nous ne savons même pas ce que nous en recevons parce que nous leur sommes tellement « collés », nous les avons incorporés à un niveau que nous pouvons difficilement concevoir, conscientiser. Si nous ne sommes pas là toutes en train de nous

moucher dans nos jupes, c'est parce que le « nous » dans lequel nous sommes nous dit, sans que nous le sachions, que nous ne devons pas nous moucher dans nos jupes ou cracher par terre. La question du « nous » renvoie à l'idée de projet, de choix collectifs, de mises en question, de savoir imaginer, dialoguer, décider, construire, évaluer des projets collectifs et de savoir réinterroger nos évidences concernant des évolutions de société, réinterroger l'« ordre établi ». Ce sont les projets dans lesquels ils s'inscrivent qui donnent leur sens aux savoirs résister et aux attitudes que chacun peut travailler.

– Patrick Brun parle d'approche psychologique, il en dit la nécessité et indique que chacun de nous va et peut apporter des approches différentes. Au fond, il rappelle ainsi pourquoi et en quoi cela vaut le coup que nous soyons complètement différents entre nous ; pour résister quand on est dans la difficulté, ou pour ne pas consentir, refuser activement ce qui met les autres dans la difficulté, la combinatoire des conditions psychologiques, économiques, politiques, éthiques, sociales et culturelles est absolument indispensable sinon on est bancal ou dangereux, souvent sans le savoir, donc en prenant le risque d'absolutiser, de dogmatiser sa propre approche, en prenant le risque d'oublier qu'il s'agit du vivant, de vivants « in-logeables » dans une approche théorique. Dans ce qu'il disait et dans cette combinatoire dont on a parlé toute la journée, j'ai écouté les verbes utilisés. J'avais cherché, avant de venir ici, des synonymes de « résister ». Je ne vais pas tous vous les lire car il y en a beaucoup, mais Patrick a nommé ou évoqué : se débattre, se défendre, refuser, faire face, contester, se dresser,

se redresser et tenir bon. Gageons que dans cette énumération, il y a de quoi, sans doute, nous donner de l'espérance.

Patrick Brun : Deux points seulement. Claire Héber-Suffrin a dit des choses avec lesquelles je suis d'accord, dont certaines que je n'ai pas eues le temps de développer, et c'est bien de l'avoir fait. Il y a pourtant deux choses qui me titillent. La première est que je ne dirais pas que le savoir est un outil. Il y a des savoirs qui sont des outils, il y a des savoirs-outils, mais il y a un savoir qui est existentiel et qui n'est pas simplement un outil. Mon savoir-vie, mon savoir-valeur, ce n'est pas un outil, c'est moi. Il y a donc un rapport très fort à l'identité personnelle, sinon on retombe dans les savoirs reconnus, sinon on est enfermé. La deuxième chose sur laquelle il faudrait revenir, c'est à quel point les « nous » sont importants pour que le « je » résiste (il faut lire les livres de Claire). Mais là, il ne faut jamais réduire la résistance au seul « je », parce que le « je », c'est toujours l'ancrage. Les ancrages du « je » sont des ressources qui sont mobilisées dans la vie.

PATRICK BRUN avec CLAIRE HÉBER-SUFFRIN⁶

1. Depuis, Patrick Brun s'est installé en Afrique.

2. *Le Croisement des savoirs, quand le quart-monde et l'université pensent ensemble*, (Des livres contre la misère), groupe de recherche quart-monde-université, Éditions de l'Atelier/éditions Ouvrières, Éditions quart-monde 1999.

3. *Traumatismes historiques et dialogue intergénérationnel. Un difficile exercice de mémoire*, L'Harmattan, 2001.

4. Cf. conférence d'Albert Jacquard du matin.

LE NON-SENS IRRÉDUCTIBLE DE L'EXISTENCE

PRÉSENTATION DE SON INTERVENTION PAR PHILIPPE FOREST

Parler de « savoirs de résistance » revient à poser que les situations extrêmes auxquelles la condition humaine est sujette (exemplairement : le malheur) relève encore du discours de la science. Le non-sens irréductible de l'expérience singulière est alors envisagé comme restant en attente d'une signification qu'il appartiendrait de nommer au maître (exprimant pour autrui et du haut de son autorité le Vrai et le Bien). Le risque est grand alors de voir se développer une idéologie consolatrice et mystifiante qui, sous prétexte de rendre compte du non-sens de l'existence, récupère toute expérience individuelle du négatif pour en faire un moment voué à se dissoudre et à se résoudre dans une dialectique heureuse dont la science garantirait la validité ultime. De fait, on voit aujourd'hui se multiplier des discours qui, sous couvert de philanthropie, ne considèrent la mort, la souffrance et toutes les autres

formes de déréliction qu'en vue de les mettre en scène socialement sous la forme spectaculaire d'une contrefaçon rentable et rassurante (exemplairement ces dernières années, une vulgate psycho-médicale qui, prétendant lever les tabous entourant la mort, les redouble en vérité par ses dénégations spiritualistes).

Dans ces conditions, la question consiste peut-être moins à inventer des « savoirs de résistance » que de préserver les conditions d'une résistance possible au savoir lorsque ce dernier devient l'instrument d'une telle mystification. Cette « résistance au savoir » – qui suppose non pas le refus de la science mais sa mise en question critique –, peut prendre la forme d'une résistance par le « non savoir » (au sens que Georges Bataille donnait à ce terme : expérience du « réel » en tant qu'« impossible », confrontation au « mal » comme « part maudite », etc). S'ils se souviennent de leur origine tragique, s'ils assument leur mode particulier de relation à la vérité, l'art et la littérature peuvent constituer bien entendu deux formes exemplaires de cette résis-

tance par le « non-savoir » au terme desquelles les expériences du chaos et du non-sens sont assumées comme des données irrémédiables de la condition humaine. L'art et la littérature ne disposent, bien entendu, à cet égard, d'aucun privilège comme le voudrait une certaine mythologie romantique. Ils constituent seulement une manière parmi d'autres de répondre fidèlement à l'appel que le réel nous adresse. En ce sens, l'art et la littérature ne « témoignent » pas du Mal dans l'attente d'un dépassement qu'accompliraient le savoir et l'action. S'ils invitent à la résistance, c'est simplement par le rappel insistant du caractère irrémédiable de la condition humaine tel que les discours sociaux travaillent à le faire oublier, mais tel que chaque individu éveillé au secret de la vie en éprouve la vérité.

En résumé, le Mal (souffrance, chaos, non-sens), ultimement, ne peut pas faire l'objet d'un savoir mais bien d'une pensée attentive à préserver en elle l'expérience sans appel d'une négativité qui appartient elle aussi, et de plein droit, à l'horizon humain.

* * *

Philippe Forest : Dans la redistribution des rôles qui s'opère à cette table, je crois que je vais être amené à jouer le rôle de contradicteur, parce qu'il y a beaucoup de choses que j'ai entendues ce matin avec lesquelles je ne suis pas, mais absolument pas d'accord. Et comme je crois savoir ce avec quoi je ne suis pas d'accord, je devrais être en mesure de l'expliquer rapidement. D'abord pourquoi suis-je là ? Parce que Martine Lani-Bayle me l'a demandé, je pense avec l'idée que ce serait une bonne chose que la littérature soit

présente au cours de ces entretiens. Non pas l'enseignement de la littérature, non pas la littérature telle qu'elle s'enseigne, telle qu'elle peut faire l'objet d'un savoir, mais la littérature telle qu'elle se pratique, telle qu'elle s'écrit et telle qu'elle se lit. Donc c'est en tant qu'auteur et en tant que romancier et critique que je crois avoir été appelé à participer à cette discussion.

Ceci m'a plongé dans le doute et l'expectative parce qu'ici, si j'ai bien compris, nous sommes là pour parler des relations qui existent entre le savoir et l'action. Or la littérature, elle, n'est ni savoir, ni action. La littérature pour celui qui lit, pour celui qui écrit est sans savoir. Elle procède d'une absence de savoir et se met en chemin vers une absence de savoir. La littérature est non-agir aussi, on écrit quand on n'agit pas, pour ne pas agir ou pour trouver une autre modalité de l'agir.

Cependant, et c'est pourquoi je souhaitais être là, la littérature, si elle est non-savoir et non-agir, produit du savoir et produit de l'agir. Quand j'écris un livre, même si ce que j'écris procède de ce que je ne sais jamais et se met en route vers ce que j'ignorerai toujours, ce que j'écris me met dans un certain rapport au savoir et dans un certain rapport à l'action, dont on peut discuter les effets à l'intérieur de la société.

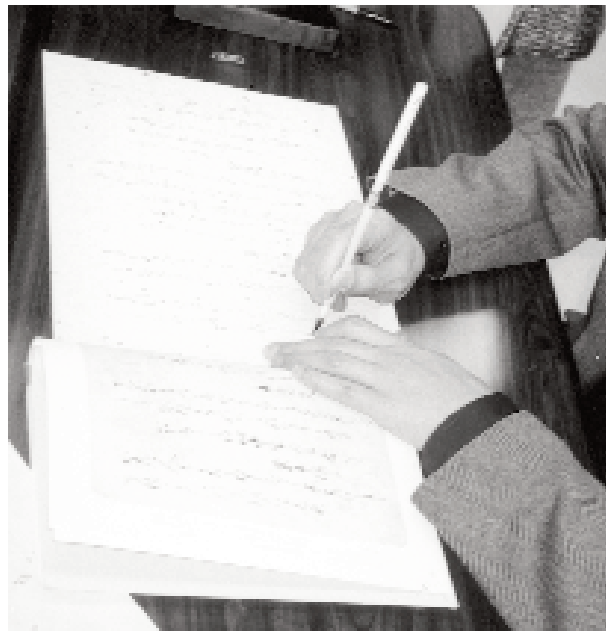
Comme je suis consciencieux, pour préparer cette rencontre j'ai lu le livre de Boris Cyrulnik, *Un merveilleux malheur*, et j'ai fait circuler, comme on me l'avait demandé il y a environ une semaine, un petit texte dans lequel j'ai essayé de fixer mes idées sur la question. Ce à quoi j'avais d'abord pensé, c'était à une sorte d'éloge de la littérature comme savoir de résistance, mais le mot résistance me gêne un peu par les

connotations historiques qu'il charrie avec lui et dont on a parlé ce matin. Peut-être qu'écrire c'est résister, mais ce n'est certainement pas résister comme certains ont résisté au nazisme au cours de la seconde guerre mondiale. Il me semblerait un peu facile voire ignominieux de poser un signe d'égalité entre ce qu'on fait toujours dans le confort de l'écriture et ce que d'autre ont fait dans le bruit et la fureur de l'histoire.

J'ai donc renoncé à dire de la littérature qu'elle était un savoir de résistance. J'ai plutôt essayé de montrer, enfin j'ai pensé qu'elle était plutôt résistance aux savoirs ou résistance par le non-savoir. Et j'en viens au point qui me distingue de l'essentiel de ce qui a été dit ce matin. Il y aurait différentes manières de formuler cet écart, ce désaccord. Disons d'abord ce avec quoi j'étais d'accord.

J'étais d'accord, je me suis reconnu, je me suis senti en profonde sympathie avec ce qui a été dit sur le rôle positif que peut jouer le récit dans l'existence singulière d'un individu. Je pense à ce qui a été dit, ce matin, des individus confrontés à un problème d'alcoolisme. Effectivement, le récit peut être un instrument salutaire, il peut permettre à un individu en son nom propre de faire parler son désir et de s'acheminer vers une forme pensable et possible du sens. Je crois que nous sommes tous les romanciers de notre vie, chacun de nous a droit au roman de sa vie. Que ce roman s'écrive ou ne s'écrive pas, qu'on soit publié ou qu'on ne le soit pas, qu'on soit célèbre ou qu'on reste ignoré n'a rigoureusement aucune importance ou alors, de façon très secondaire. Ce qui compte c'est de percevoir sa vie en tant que roman pour s'affronter au

non-sens de son existence qui implique un certain rapport au savoir et à l'agir. Voilà ce avec quoi j'étais d'accord.



« Nous sommes tous les romanciers de notre vie. »

Pour le reste, mon désaccord peut être formulé ainsi. Il s'agit bien, comme vous l'avez dit, de passer de l'expérience au savoir par une construction, mais est-ce que cette construction va permettre que le savoir qu'on obtient reste fidèle à l'expérience dont on était parti? Voilà le problème. Le savoir, au bout du compte, doit permettre de rester en contact avec le non-sens primitif de notre propre expérience. De quoi parle-t-on ici? On parle ici de situations extrêmes, de situations limites auxquelles les individus peuvent être confrontés : la maladie, la souffrance, la

mort, la déportation et qui se situent radicalement du côté du chaos, du côté du non-sens et du côté de l'indicible. Et pourtant, tout cela nous invite à la parole. Le problème consiste donc à trouver une parole qui, tout en s'exprimant, reste fidèle au non-sens, au chaos, à l'horreur, à l'indicible. Or, il me semble qu'un certain nombre de savoirs de résistance risquent, je formule les choses de manière diplomatique, d'entraîner une dénégation de ce non-sens primitif, de ce chaos, de cet indicible.

Que le malheur soit merveilleux, j'ai pour ma part du mal à le croire, il y a du merveilleux dans le malheur sans doute, car toute expérience humaine est ambivalente, mais je crois que faire porter l'accent sur cette formule oxymorique, c'est prendre le risque de ne considérer le malheur que dans la mesure où il est susceptible de se métamorphoser en merveilles. Or, tout malheur ne se métamorphose pas en expérience merveilleuse. Il y a quelque chose qui est de l'ordre de l'irréductible, de l'irréparable, et voilà à quoi on doit prendre garde à rester fidèle. Et c'est la raison pour laquelle je ne peux pas être entièrement d'accord avec ce qui a été dit ce matin.

Claire Héber-Suffrin : Sur le thème « merveilleux » malheur, j'ai beaucoup résisté, y compris par rapport à des souffrances que j'ai vécues moi-même. Si je sais que je suis le résultat de tout ce que j'ai vécu, cela n'empêche pas que les souffrances peuvent rester des souffrances, peuvent être toujours présentes comme souffrances.

Mais jamais le sens ne peut être dit par l'autre, absolument jamais. Et c'est peut-être pour cela que la

littérature dit quelque chose d'essentiel, de fort, où chacun peut retrouver ce qu'il peut se dire de lui-même : c'est quelqu'un qui parle et qui ne parle que pour lui, et jamais pour énoncer des règles générales pour qui que ce soit.

Vous avez parlé de désir, de « faire parler son désir ». Je travaille, à travers la pratique des réseaux d'échanges réciproques de savoirs sur l'articulation, à creuser en permanence entre le désir – désir d'apprendre, désir de se rencontrer, désir d'aimer, d'être aimé –, la capacité – capacité d'apprendre, de donner et recevoir, de se relier, de dialoguer, capacité qui peut en permanence se travailler – et la possibilité réelle de mener la vie que l'on choisit – ici de vivre des apprentissages réussis, des relations constructrices, des dialogues fructueux, ce qui demande de travailler aussi les systèmes que nous utilisons ou construisons. Ne risque-t-il pas d'y avoir une sorte de mystification si ces trois pôles ne sont pas travaillés en interaction ?

Sur votre texte – que j'ai la chance d'avoir lu), j'avais envie de vous poser ces questions.

La littérature, ça ne peut pas aussi travailler sur le positif ? Faire travailler sur le positif, n'est-ce pas aussi faire travailler sur la construction du sens, sur les processus par lesquels le sens se construit à travers des relations. Certains psychologues, dont Bruno Bettelheim¹, relient la capacité de donner sens à sa vie, au fait de disposer d'un réseau durable de relations. Au fond, la littérature ne raconte-t-elle pas souvent des histoires de relations ? Ne dit-elle pas qu'à travers ses histoires, ce qui se joue et ce qui se dit, c'est une histoire de construction de sens ? Parce qu'il arrive que le malheur n'ait pas de sens et ne puisse jamais en avoir.

Pour finir, encore une citation. Primo Levi dit cette phrase, terrible en raison de la situation à laquelle il se réfère : « L'image si souvent multipliée de l'esclave brisant ses lourdes chaînes est rhétorique. Ces chaînes sont toujours brisées par des compagnons dont les liens sont plus lâches. » Je trouve que c'est une sacrée belle phrase, parce qu'elle appelle à une exigence de solidarité absolue. Qu'en pensez-vous ?

Philippe Forest : Effectivement, il est question du rapport entre l'expérience et la théorie, ou l'expérience et le savoir. Moi, je crois que tout savoir, toute théorie procède bien évidemment de l'expérience, que tout savoir, toute théorie qui ne rend pas compte de l'expérience est de l'ordre de la falsification idéologique ou de la mystification religieuse. Le problème consiste à trouver une modalité de passage de l'expérience à la théorie.

Au commencement était le non-sens. M. Jacquard n'a pas l'air d'aimer tellement le concept de « mal », mais il y a quand même quelque chose qui est admirable dans la théologie chrétienne, et qui est une hypothèse qui semble bien plus puissante que celle qui concerne le big-bang, c'est l'hypothèse du péché originel. Il y a du mal dans la condition humaine et ce mal est irrémédiable. ça c'est l'expérience, on peut l'appeler le réel aussi, les psychanalystes parlent d'impossible et à partir de ça, il est évident qu'il ne s'agit pas de se contenter de cet impossible-là, sinon c'est le silence, c'est la mort, c'est le renoncement. Il faut trouver une modalité du sens qui permette que du sens soit affirmé, avancé, du positif si vous voulez,

mais sans pour autant que le négatif, le non-sens, l'indicible, soient évacués, dissimulés, maquillés.

Chacun d'entre nous vient avec son histoire personnelle, avec ses lectures, avec la discipline qui est la sienne. Il est donc difficile d'établir un dialogue, mais je précise ce point pour éviter tout contresens concernant ma position. Je n'accorde aucun privilège à la littérature, je ne crois pas que la littérature soit forcément mieux armée, pour rester fidèle à l'impossible, à l'indicible, au non-sens, que la psychanalyse par exemple. La vraie, la grande psychanalyse, celle de Freud ou celle de Lacan, qui conserve jusqu'au bout l'hypothèse du négatif. ça s'appelle notamment la pulsion de mort. Il me semble que beaucoup de psychanalystes sont plus alertés de cette question que bien des écrivains qui se contentent d'une version romantique de la sublimation, permettant au poète de triompher de la mort !

Ce n'est pas là une question qui oppose littérature et sciences humaines, mais une question qui passe à l'intérieur de la littérature et des sciences humaines pour trouver ce rapport entre sens et non-sens, cette capacité à produire du sens tout en restant fidèle au non-sens radical de l'expérience. Quoique vous vouliez, quoique vous fassiez, il y a quelque chose dans Primo Levi, il y a quelque chose dans l'expérience des malades du Sida que vous accompagnez et dans toute vie, qui relève de l'irréductible et de l'irrémédiable. Or il me semble qu'on assiste, aujourd'hui notamment, à une sorte de manipulation mystificatrice qui vise à nous faire fermer les yeux sur cette donnée de la condition humaine. C'est à cela, à mon avis, qu'il faut résister.

Patrick Brun : D'accord. Simplement, il me semble que le sens se construit à partir de l'expérience. Il n'y a pas d'expérience qui soit porteuse de sens par elle-même. Par ailleurs, ce sens se construit d'une part dans une histoire de vie, c'est-à-dire dans le contexte même d'une histoire. Pour moi, il n'y a pas de sens qui soit purement isolé du reste de cette histoire. D'autre part, il se construit dans la relation, il se co-construit dans la relation de dialogue avec l'autre, y compris dans les camps de concentration, y compris pour Geneviève Dubois qui dit dans *La Traversée de la mort* que son seul lien avec l'extérieur est, je crois, la transmission de quelques objets par un gardien un peu compatissant. Le sens se construit alors. Par rapport aux ouvriers, effectivement l'expérience n'est pas à confronter entre la leur et celle de la personne, mais sur ce que la personne a pu construire par rapport au sens de sa vie dans sa relation avec les ouvriers. C'est ça qui me paraît important.

Philippe Forest : Bien évidemment, en tant que romancier, je suis favorable à l'imagination et à la sublimation. Simplement là encore, il faut s'entendre sur le sens des termes. Si la sublimation c'est un artifice poétique qui vise à faire s'évanouir le réel pour en produire une pure contrefaçon consolatrice ou mystificatrice : non.

En arrière-fond de tout cela, si l'on traduit un peu notre débat en termes poétiques ou littéraires, on se trouve confronté à une question qui est l'une des plus anciennes posée par la littérature. C'est tout simplement la question de la catharsis, telle qu'Aristote l'expose dans *La Poétique*. Si je m'identifie à autrui – cet

autrui peut être, d'ailleurs, moi-même si c'est ma propre histoire que je raconte, c'est un peu plus compliqué mais pas tant que ça –, si je m'identifie à autrui par la pitié et la terreur que m'inspire l'histoire atroce qui m'est présentée en spectacle, alors se produit quelque chose de très ambigu et de très troublant, voire de pervers, puisque de l'horreur naît quelque chose qui a bien rapport au plaisir, au plaisir esthétique.

Moi, je suis partisan fondamentalement d'une vision irréductiblement tragique de la condition humaine et donc, de la création littéraire. Ce qui n'empêche qu'on est dans un processus – on peut utiliser un vieux mot philosophique mais qui a toute sa place ici –, on est dans un processus dialectique. Il faut savoir faire jouer la dialectique avec fluidité et aisance sans privilégier un terme aux dépens de l'autre. En général, on privilégie plutôt le positif au détriment du négatif mais moi, puisque je me pose en contradicteur, je me fais l'avocat du négatif, l'avocat du diable.

Un intervenant dans la salle : La façon dont vous dites le rapport au tragique rejoint ce que vous disiez tout à l'heure, c'est l'indicible, le chaos, le non-sens. Il est représentable, alors est-ce que ces racines rentrent très loin ? Est-ce que là, on ne rejoint pas la question de la résilience ?

Philippe Forest : La tradition catholique, qui est celle dans laquelle je m'inscris tout en étant rigoureusement athée, est légèrement différente, c'est-à-dire qu'elle accepte la représentation. Il y a quelque chose à la base qui est de l'ordre de l'irreprésentable et para-

doxalement, il faut de la représentation pour permettre que cet irréprésentable reste présent dans nos vies. Là aussi, c'est un processus dialectique. Il y a du non-sens mais il faut paradoxalement le sens pour rester fidèle à l'appel que le non-sens nous adresse. On en revient toujours à cette espèce de jeu de balançoire et tout ce que je dis une fois encore c'est : n'oublions pas le versant négatif, au nom d'une vision trop uniformément optimiste et positive de l'existence humaine.

Je ne veux pas rentrer dans le concret de ce que mes romans² ont pu aborder, mais il y a quand même derrière tout cela des individus – c'est tout votre travail d'ailleurs, qui est admirable à cet égard, comme celui des gens qui travaillent dans les associations –, et que va-t-on dire à quelqu'un dont le malheur ne peut plus devenir merveilleux, tout simplement parce qu'il est atteint d'une maladie incurable ou parce qu'il a atteint l'un des points de non-retour dans l'existence ? Ces points de non-retour une fois franchis rendent non pertinents, voire obscènes, tous les discours exclusivement positivistes auxquels la science nous confronte.

Je ne vais pas parler de mes derniers livres, mais je vais parler du livre que je suis en train d'écrire³. La Fondation de France lance un certain nombre de programmes et le grand programme des années à venir est consacré à l'autisme. Elle a décidé de se lancer dans la publication d'ouvrages confiés à des écrivains ou des artistes abordant un certain nombre de problèmes tels que celui-là. La Fondation de France m'a donc commandé un ouvrage. Pourquoi est-ce que des gens que je ne connaissais pas ont fait appel à moi plutôt qu'à un autre écrivain pour cette commande ? Parce que l'autisme adulte est une maladie

qui ne se guérit pas et que là, pour le coup, on est confrontés à de l'irréversible, à de l'incurable, à quelque chose qui ne va jamais se transformer en merveille. Il n'y a plus de résilience ou, en tout cas, pas sous la forme positive qu'on entend généralement. Il y a encore du possible, il y a encore du vivant, il y a encore du désir, parce qu'il y a encore de l'humain, tout simplement, mais il n'y a plus de possibi-



« La possibilité de rebondir. »

lité de « rebondir ». Là, les individus, passé un certain âge, sont figés, fossilisés dans un ensemble de pratiques que l'on peut rendre plus vivables, moins sauvages. Mais la possibilité d'un retour vers le sens est définitivement perdue. Je crois que la littérature peut parler pour cet irrémédiable. Des individus souffrent et ils ont besoin que l'irréductible de leur malheur soit socialement reconnu.

Une intervenante dans la salle : Vous dites que vous vous faites l'avocat du diable, c'est par conviction ou par provocation ?

Philippe Forest : Par conviction et provocation.

L'intervenante : Lequel ? Il faut choisir, il faut être courageux ! Conviction ou provocation ?

Philippe Forest : Je ne crois pas faire preuve d'une grande lâcheté en m'exprimant comme je le fais devant vous. Non c'est par conviction, mais une conviction provocatrice.

L'intervenante : Je trouve intéressant que vous soyez le seul à avoir un point de vue complètement différent des autres. Pour vous c'est plus la pulsion de mort et pour les autres, la pulsion de vie. Vous n'avez parlé que de pulsion de mort, enfin je l'ai compris comme ça. Vous avez également dit que le mal, c'est de l'ordre de l'irrémédiable, qu'on est tous des condamnés, qu'on est tous effectivement des mortels, que l'on n'y peut rien, que quand on est malade c'est à vie. Je pense que vous êtes quelqu'un de complètement négatif. Tous nos éminents psychiatres savent

très bien, comme vous, qu'il n'y a pas que le mal ni que le bien, qu'on est tous le bien et le mal, dichotomie dans tout, et qu'il est préférable, comme disent Albert Jacquard et les autres intervenants, que le bien l'emporte sur le mal et la vie sur la mort. Deuxièmement en tant qu'artiste – car je pense que quelqu'un qui fait de la littérature, qui écrit des bouquins, vous le rangez parmi les artistes et je pense avoir découvert que j'en suis une depuis quarante-cinq ans –, je ne me reconnais pas quand vous dites que la littérature n'est ni savoir, ni agir. C'est peut-être par fausse modestie ou par orgueil démesuré, mais je suis absolument contre car de toute façon, comme dit Albert Jacquard, on est le fruit de tout l'ensemble des expériences, de tout ce qu'on reçoit des autres, des autres de notre génération, des autres de toutes les générations passées, il est donc faux de dire que l'on ne sait rien. Il y a une accumulation de savoirs ambulants.

On n'agit pas ! Je ne comprends pas parce que quand on écrit un livre, quand on fait une œuvre ou quand on fait de la création, on agit. Il y a un mot dont personne n'a parlé : pour moi le savoir, c'est quand même la culture en premier et, sauf erreur de ma part, je n'ai pas entendu parler du terme culture. Voilà... Vous me faites peur, c'est peut-être de la provocation, mais vous me faites très peur.

Philippe Forest : Je ne suis pourtant pas très méchant, je ne suis pas un partisan exclusif du négatif, de la pulsion de mort... Je viens de dire et de répéter à plusieurs reprises que tout ça était une affaire d'équilibre, de balancement, de dialectique, et que toute expérience humaine est ambivalente. Je suis fa-

vorable à ce que le maximum d'individus, bien évidemment, s'arrache au malheur et connaisse le bonheur, ça va de soi. Simplement, je dis que ultimement toute expérience humaine est une expérience tragique en raison du caractère mortel de notre condition. Si on considère effectivement que la naissance⁴, c'est papa *big* et maman *bang* plutôt que la rencontre de l'ovule et du spermatozoïde, et si l'on considère que la mort, c'est celle du soleil plutôt que la mienne, celle de ma femme, celle de mes enfants, celle de mes parents, ça contribue singulièrement à noyer le poisson. Tout est une question d'échelle, à quelle échelle va-t-on penser l'homme ? Est-ce qu'on va penser l'homme à l'échelle des millénaires, de manière à perdre de vue sa singularité, sa spécificité, dans une vision religieuse et mystificatrice à laquelle je n'adhère absolument pas ? Ou est-ce qu'on accepte de considérer l'homme à l'échelle humaine, à l'échelle de la vie humaine : tout se joue entre la naissance et la mort et tant mieux si l'on est le plus heureux possible entre la naissance et la mort. Je ne donne pas l'impression d'être particulièrement sinistre ni particulièrement funèbre. Tant mieux, tant mieux si l'on connaît le maximum de bonheur entre le moment de la naissance et le moment de la mort. Mais il existe quelque chose quand même qui se joue dans le tragique de l'existence et à quoi, me semble-t-il, la littérature et la science doivent être attentives. On se raconte le conte de fée que l'on veut pour donner sens à sa vie, mais donner à ce conte de fée les apparences de la pseudo-science ne permet pas, à mon avis, de faire avancer vraiment la pensée.

Une autre intervenante dans la salle : Personnellement j'ai été profondément choquée, mais alors quand je dis profondément, c'est vraiment profondément choquée, par le mot que vous avez osé employer en parlant des autistes adultes, en parlant de fossilisation. Je connais personnellement, et je suis en lien régulier avec des autistes et leur famille, et je peux vous garantir qu'ils ne sont pas du tout réduits à l'état de pierre, qu'ils vivent, qu'ils pensent, qu'ils croient éventuellement, s'ils sont chrétiens, et réellement, je ne comprends pas que vous puissiez employer un terme comme ça. Cela me rappelle les réactions de certains médecins que je connais qui disaient aux parents : « Vos enfants, des autistes de toute façon, vous les mettez en hôpital psychiatrique, point. » Et en hôpital psychiatrique, pas pour être soignés, pour être comme des pierres, comme des fossiles justement. C'est peut-être joli des fossiles mais enfin, quand même, ils peuvent aimer la musique, faire des quantités de choses, même s'ils sont profondément atteints et ne parlent pas du tout.

Philippe Forest : Juste un mot. Je ne parle pas au hasard, si j'ai choisi cet exemple, c'est parce que je vais régulièrement en hôpital psychiatrique pour voir des patients. Peut-être que la métaphore n'est pas appropriée et je la retire si elle vous a choquée. Il faudrait préciser, car il y a différentes formes d'autisme. Moi, je vous parle des formes les plus graves, qui justement ont été abandonnées en hôpital psychiatrique. Je voulais juste dire, et que c'est une donnée médicale de base qui est le propre de l'autisme, qu'il y a un certain nombre de stéréotypes qui s'installent et

dont les années passant, il est extrêmement difficile de faire sortir les patients. Mais peut-être que la métaphore du fossile est mal choisie. Il est évident que si j'ai accepté ce projet, c'était pour permettre que du sens soit produit dans cette confrontation avec le non-sens qu'est aussi la maladie mentale. Mais j'ai envie de me taire parce que je me doutais un peu que si je disais ce que je pensais, ça allait tourner à une confrontation répétitive. J'aimerais autant que le débat reprenne un tour moins personnel.

Claire Héber-Suffrin : Trois réactions à ce que j'ai entendu. Moi aussi, j'ai le cœur qui cogne : effectivement, nous touchons à des choses qui nous atteignent tous profondément.

Tout à l'heure, je disais que jamais on ne peut donner le sens pour l'autre. De la même façon que l'on ne peut dire le sens pour l'autre, on ne peut jamais dire le point de non-retour pour l'autre. Peut-être que lui-même, d'ailleurs, ne peut pas le donner parce qu'il ne sait pas ce qui peut naître de la rencontre. Avec beaucoup de gens présents aujourd'hui, nous sommes dans la formation, dans l'éducation. Je rappellerai volontiers ce pari de l'éducabilité qu'énonce Philippe Meirieu en l'exigeant « envers et contre l'évidence » ; c'est-à-dire envers et contre nos évidences à nous ; celles qui nous font enfermer l'autre dans ce que nous savons et croyons savoir de lui, ou qui nous font préjuger de ses cheminements ou de leur impossibilité. Comment pourrions-nous préjuger des cheminements des personnes, surtout si les systèmes qui les enferment pouvaient être changés ? Sciences et religions ne sont-elles pas mystificatrices si elles ne lais-

sent pas la place à d'autres dimensions du vivant ? Si elles sont rendues absolues, rendues sacrées pour autrui ? Mais il me semble que l'on ne peut jamais dire que pour telle personne qui donne sens à sa vie à partir d'une foi, c'est mystificateur. On peut, dans la rencontre, s'aider mutuellement à comprendre la complexité du monde, du réel, du vivant, soi-même ; et donc, l'importance de se relever, de revendiquer pour sa dignité, d'accroître son autonomie de pensée et sa conscience critique.

Au sujet de « résister » : la première résistance, la première exigence que je me pose, c'est la résistance en moi-même. La résistance en moi-même à mes propres dogmes, à mes propres évidences non questionnées, à mes propres savoirs non questionnés, à mes propres enfermements de moi-même et d'autrui. Il n'y a que moi qui puisse m'interpeller là-dessus. Ou alors je peux le faire dans des relations de confiance réciproque, que je choisis, parce que dans cette confiance nous disposons de la sécurité affective nécessaire pour nous interpeller ensemble et/ou mutuellement sur ces résistances nécessaires. Et qu'en est-il de nos résistances individuelles et collectives aux catégorisations sociales stigmatisantes – honteuses parce qu'elles produisent de la honte de soi ? Comment pourrions-nous les retravailler, les contester ? Quand vous pensez que certains de nos concitoyens ne sont plus nommés que par des sigles... On l'a fait ce matin : SDF, érémites, ou par des globalisations que ceux qui les utilisent refuseraient pour eux-mêmes : « populations », « publics » défavorisés, difficiles etc. Comment pouvons-nous résister, refuser ces catégorisations ? Que proposer

d'autre comme façon de se considérer réciproquement ? De s'enrichir humainement mutuellement ? Il faudrait donc entrer dans un savoir-résister qui soit positif. Savoir résister c'est bien sûr refuser, mais c'est aussi construire d'autres systèmes, des systèmes ouverts, vivants et créateurs de vivant en soi et entre nous. C'est aussi témoigner, apprendre et apprendre mutuellement. C'est puiser et alimenter, donner et recevoir, c'est se sentir concerné et se concerner. Il me semble que ça peut être intéressant de réfléchir à la résistance, non pas seulement – et c'est absolument nécessaire, vital – résistance au sens de s'opposer, refuser, mais aussi de construire pour que ça résiste, du projet humain durable qui résiste dans la durée, au-delà du « zapping » social et administratif, et résistant à l'inhumain toujours possible en nous et entre nous.

Une personne dans la salle : Dans la prise de parole tout à l'heure, j'avais entendu personnellement comme une nécessité de faire, de redire la cohabitation du bien et du mal. Je crois que si j'avais à construire ce que je sais vaguement de la résilience c'est peut-être ça, la cohabitation du meilleur à côté du pire.

Une autre réaction : Je suis très sensible aux propos de Philippe Forest qui me paraissent incontournables. Effectivement, c'est scandaleux de dire que le sens vient du non-sens... Cette dialectique entre sens et non-sens, entre vie et mort, est quelque chose qui traverse et qu'on peut retenir comme essentielle dans la condition humaine. Je suis un peu inquiet de cette

vision cosmique de l'homme qui, d'une certaine manière, fait peser la référence première sur les proches, la famille, et qui, de mon point de vue, comporte des risques de dérives écologiques idéalisantes et pour-quoi pas totalitaires. Je le redis parce que, quelle que soit la force du propos et du fait qu'Albert Jacquard est convainquant à ce niveau, je pense qu'il peut y avoir des risques de cet ordre dans ces constructions-là. Je suis à ce niveau très proche de ce que dit Philippe Forest.

En même temps, je me dis qu'entre des niveaux théoriques et théorico-pratiques il y a aussi une différence à faire, notamment de ces savoirs qui se construisent en situations extrêmes, savoir-faire, savoir-faire face etc. Je pensais au *coping*⁵ des Anglo-saxons, qui est une notion très soft par rapport à une maladie grave : ça me paraît être des savoirs qui se construisent dans des situations particulières, dans des relations singulières et qui sont à chaque fois à découvrir. Là où j'étais un peu plus en difficulté – et c'est quelque chose qu'a repris une dame tout à l'heure –, c'est à propos de la résilience et de la résistance. Dans ma compréhension de la résilience, je ne suis pas du tout dans ce que vous avez proposé. Vous en avez fait une manière d'encaisser un traumatisme, un choc, alors qu'il me semble que c'est vraiment une fausse perspective qui est proposée et qu'en particulier, la notion développementale est avancée par tous les auteurs qui travaillent sur la résilience. Autrement dit, la résilience c'est quelque chose qu'on peut mesurer dans un après-coup, pas du tout au niveau où il s'agirait de savoir si j'ai bien encaissé le choc ou pas, mais au niveau de la capacité à en avoir fait quelque

chose d'autre, quel que soit le clivage qui en résulte. C'est vrai que vous avez dit que vous aviez un point de vue qui était tout à fait différent, mais j'étais un peu embarrassé par cette réduction de la résilience à une question d'encaissement de choc. Je pense que les auteurs qui proposent ce concept ne se reconnaîtraient pas dans ce que vous avez dit.

Philippe Forest : Il me semble qu'il y a chez des auteurs comme Primo Levi, Robert Antelme – on pourrait aussi évoquer les auteurs japonais qui ont survécu à Hiroshima ou Nagasaki – une question qui n'intéresse pas beaucoup les Français. Quand on lit ces auteurs, on a tendance à vouloir considérer leur histoire comme une sorte de *success story*, avec un *happy end* très hollywoodien. On descend en enfer, on en remonte et l'auteur magistralement construit un monument à la mémoire de tous ceux qui ont disparu. Tout se termine bien, au bout du compte. Mais quand on regarde vraiment de Primo Levi *Si c'est un homme*, mais aussi ce livre admirable qu'on cite beaucoup moins souvent qui s'intitule *Le Système périodique*, quand on regarde les textes ramenés des camps de concentration par d'autres écrivains, ou lorsque l'on regarde des textes produits par des auteurs japonais qui ont été contemporains de Hiroshima et Nagasaki, on se rend compte que la sublimation, ça va beaucoup moins de soi que le pensent ceux qui envisagent la chose de très loin. Il y a une culpabilité d'être encore en vie, une culpabilité à transformer l'horreur en récit, une culpabilité, une souffrance à revenir vers le lieu de sa blessure la plus intime. À la limite, il y a beaucoup de manières

d'être « résilient » : on peut partir en vacances aux Bahamas ou prendre une maîtresse etc. Il y a beaucoup de façons d'échapper à l'horreur et la littérature n'est pas simplement cette manière de produire quelque chose de culturellement valorisé à partir d'une descente aux enfers de l'histoire ou autre. Il ne faut pas oublier que Primo Levi écrit *Si c'est un homme* puis *Le Système périodique* et qu'il se suicide à l'âge de soixante-huit ans. Il ne faut pas oublier que Nerval avait effectivement écrit un poème admirable qui raconte comment il a traversé deux fois l'Achéron mais lui aussi, il se suicide. Van Gogh peint *Les Tournesols* mais il se coupe l'oreille. Je ne voudrais pas qu'on me reproche de désespérer une nouvelle fois l'auditoire, mais tout cela est beaucoup plus compliqué qu'on ne le croit d'ordinaire. La littérature ne consiste pas à laisser glorieusement derrière soi l'expérience de l'horreur.

Patrick Brun : Je ne pense pas forcément répondre à votre question mais plutôt, faire écho à ce que vous dites. En tout cas pour moi, l'enjeu est de l'ordre de la métamorphose, pour reprendre votre terme de forme. Alors, on rejoint peut-être ici la littérature, parce que c'est aussi là que le créatif est de l'ordre de la métamorphose. Peut-être que celle-ci n'est pas de la même forme, mais il y a bien des liens entre la forme expressive et puis la forme que je donne à ma vie. En tout cas, il y a un mot que l'on n'a pas évoqué depuis le début, qui est le travail de mémoire. Est-ce que le travail de mémoire va réactualiser et au fond, nous enchaîner à la situation qui a créé le traumatisme, ou

bien est-ce que ce travail de mémoire va être au contraire une récréation ? Je pense que c'est là où il y a peut-être des liens transversaux entre nos interventions. Pour moi, comme formateur, le travail de mémoire est une récréation, mais récréation, cela veut dire aussi métamorphose. Métamorphose de la vie à travers l'histoire, à travers la production et la récréation d'une forme qui est celle que je donne à mon récit de vie. Le récit de vie devient à ce moment-là le passage, le pont entre l'histoire telle qu'elle a été vécue et l'histoire telle que je peux la construire. Et au fond, en reprenant la main, si je peux dire, sur cette histoire que j'ai subie, en reprenant la main par



« En reprenant la main. »

l'intermédiaire du récit, je redonne, je reprends l'initiative, je recrée mon « je ».

Daniel Briolet : Je crois qu'il est toujours très utile,

pour comprendre le point de vue formulé par l'écrivain dans la littérature, de connaître son œuvre, d'avoir lu son œuvre. Ce qu'il m'a semblé, c'est que les points de vue formulés par Philippe Forest sont des points de vue qui s'enracinent dans une histoire, une histoire qui est elle-même un des principaux aspects de la modernité. On peut se demander si cet accent que l'on met sur le tragique n'est pas caractéristique de la modernité. En d'autres époques, même si l'on montre le tragique dans la tragédie grecque ou dans la tragédie classique, on ne met pas nécessairement l'accent sur ce dernier mot accordé au tragique. On a évoqué la catharsis tout à l'heure. Aristote dit que « voyant la tragédie », qui précède au fond le roman comme épopée, « voyant le spectacle, nous sommes purifiés de passions qui nous incitent à la démesure ». Pour les Grecs, ce qu'ils nomment sens de la mesure, c'est l'attention accordée au *logos*. Le *logos* c'est la raison, mais ça n'est pas seulement ça, c'est la mesure, c'est la parole, c'est la réflexion. Alors je crois que ce que dit Philippe Forest est clair, il me semble qu'il faut tenir compte des acquis de l'histoire. Je me rappelle de ce qui était dit hier sur l'enseignement de la littérature. On a mis l'accent sur l'entraînement de la littérature comme source de joie. On écrit des livres sur *La Joie à l'école*⁶, sur être *Heureux à l'université*⁷, ça fait sourire certains réalistes, mais je crois que c'est l'auteur de ces livres qui a raison dans l'avenir et même dans le présent. En 1948, quand Sartre écrit *Qu'est-ce que la littérature*, il en donne une définition qui est plutôt globalement optimiste : « L'homme n'est rien d'autre que ce qu'il se fait, l'homme est son propre projet. » Tout ça pour

dire que la littérature c'est le lieu même du débat, plus que les sciences humaines. La littérature, c'est ce qui permet que des points de vue soient confrontés. Il est certain que la création littéraire, mais aussi la lecture de l'œuvre littéraire – on ne parle pas assez de la relation, de la réflexion de l'œuvre littéraire –, est ce qui introduit du sens dans ce qui peut être aussi dominé par du non-sens. Je crois, en définitive, que s'il y a du sens, c'est parce que nous parlons ensemble du non-sens.

Des interventions dans la salle (*inaudibles*)

Claire Héber-Suffrin : « Reconnaître autrui est le souverain bien » écrit Robert Antelme⁸. Quelqu'un, tout à l'heure, évoquait l'articulation entre se reconnaître, être reconnu, et reconnaître autrui. Articulation entre trois mouvements dont on ne sait jamais ni le parallélisme, ni la linéarité, ni la complexité, ni lequel va susciter, débloquer, enrichir l'autre, ni comment chacun comporte les deux autres. C'est bien parce que l'on ne peut jamais savoir pour l'autre – et peut-être pour soi – ce qui va créer ces mouvements de reconnaissance – de soi par autrui, de soi par soi, d'autrui, d'autrui par autrui – qu'il est important de construire des situations qui s'appuient à la fois sur toutes ces dimensions du mouvement de reconnaissance. Peut-être pour cela est-il nécessaire et, de plus en plus, de prendre conscience de son manque. Peut-être que ce qu'on donne à l'autre c'est d'abord son propre manque, à condition d'être, vis-à-vis de lui, dans une tension positive. En effet, à ce moment-là, on crée le jeu nécessaire pour qu'il soit reconnu pour

ce qu'il peut apporter à nous-mêmes et pour une enfin possible contribution positive au bien commun⁹.

Denis Clavreul : Je rebondis sur votre rebondissement parce que j'ai un doute et une interrogation. Qui est autrui ? Quand vous dites le souverain bien d'autrui, il y a des « autrui » qui sont redoutables dans l'histoire. Je rejoins là Philippe Forest sur cette histoire de non-sens. Autrui nazi ? Vous voyez bien ! On est aussi dans la logique, eux et nous peut-être, mais je crois qu'on est bien aussi dans l'indicible.

TRANSCRIPTIONS E. H., C. DE S.-P.

1. BETTELHEIM (B.), *Pour être des parents acceptables*, Robert Laffont, 1988.

2. *L'Enfant éternel*, Gallimard, 1997. *Toute la nuit*, Gallimard, 1999.

3. Avec MENANTEAU (O.) (photographe), *Près des acacias. L'autisme, une énigme*, Actes Sud/3CA, 2002.

4. Cf. la conférence du matin d'Albert Jacquard, « Le nouveau regard sur l'homme entraîné par les avancées de la science », in *céderom des actes des « Rencontres 2000 »*, université de Nantes.

5. La capacité à faire face.

6. G. SNYDERS, PUF, 1986.

7. G. SNYDERS, Nathan, 1994.

8. *L'Espèce humaine*, Gallimard, 1979 (1996).

9. Je rebondis, après coup, à la réaction de Denis Clavreul pour lui dire que, bien évidemment, il ne s'agit pas de se fermer les yeux ni de ne pas résister face à toutes les formes de barbarie. C'est l'exercice même que nous avons fait ici qui risque de nous

RÉACTIONS ET COMMENTAIRES¹

DANS les rencontres informelles des pauses, j'étais à l'affût pour sentir l'ambiance, avoir des échos de participants pour saisir un effet du dialogue entre l'université et la cité :

Marie : J'ai apprécié une certaine convergence des intervenants par rapport à la capacité de résistance qui peut être développée chez une personne, dans la mesure où elle puise dans son passé, son présent et son futur, une capacité de dépassement de la réalité immédiate. Mais dans la deuxième partie, j'ai ressenti une certaine frustration en raison de la brièveté imposée de certaines interventions. À tort ou à raison, j'ai eu l'impression que l'animateur privilégiait le littéraire...

Marthe : J'aime ce que dit Albert Jacquard : « Je suis les liens que je tisse... La rencontre est la finalité du savoir. » Il nous entraîne à poser un nouveau regard sur la complexité de l'évolution de la commu-

nauté humaine et propose une résistance active à l'esprit de compétition et de domination pour apprendre « l'art de la rencontre ». Par l'éloge de la non-obéissance, il incite à la « dé-consommation » pour construire des savoirs de résistance collective, pour dire « non » à une croissance qui ne respecte pas les plus démunis. Mais malgré le plaisir d'entendre Albert Jacquard poursuivre ses idées, il n'a pas marqué assez de rupture, semble-t-il, entre la conférence plénière et ce séminaire (sa femme n'était pas là pour discrètement le pousser du coude « n'insiste pas, ça y est, ils ont compris! »).

Mirette : J'ai apprécié les intervenants qui ont bien joué le jeu. On a pu véritablement entendre des points de vue et des débats... J'ai beaucoup aimé l'intervention des personnes qui s'occupent de l'alcoolémie, Jean-Luc Venisse et Christophe Niewiadomski : ils associaient une théorie et une pratique très liées à l'humain. J'ai aimé la sagesse de Claire Heber-Suffrin.

« Je suis les liens que je tisse. »



Il y avait des idées opposées entre elle et l'écrivain Philippe Forest, ils n'étaient pas d'accord mais respectaient le point de vue de l'autre. C'était intéressant d'entendre ces thèses, non divergentes ou opposées, mais différentes. Je trouve que l'écrivain Philippe Forest s'est fait injustement agresser et j'étais malheureuse pour lui. Il était mal à l'aise d'exposer des idées qu'il savait à l'avance un peu extrêmes par rapport au groupe. Sans doute avait-il un côté plutôt réaliste qu'on peut appeler pessimiste. Il était plus dans les savoirs de résistance que dans la résilience. Sans être révolutionnaire, sa pensée était plutôt dérangeante pour l'assemblée telle qu'elle était. Pour moi, ce fut enrichissant.

Jacques : À travers ce que disait Jean Luc Vénisse, j'ai compris que la résilience était une capacité particulière à résister. La résilience est la capacité à s'adapter, contourner, faire avec, dépasser le malheur et le transformer en force dynamisante de vie. Il expliquait qu'Anna Franck, par l'écriture de son journal, a trouvé une distanciation et une intériorisation de l'enfermement présent pour construire son identité narrative en gardant en soi des rêves d'espoir. Écrire son affectivité lui a permis d'être dans un processus de résistance.

Marthe : Malgré toutes les épreuves, comment se faire une vie d'homme ? N'y a-t-il pas, au moment de l'agression, un sentiment mêlé de souffrance et d'espoir pour rêver de s'en sortir, de réussir quoiqu'il en coûte, de se venger avec défi, de montrer aux autres que le malheur est transformé en une épreuve sur-

montable ?

Jean-Pierre : J'ai été étonné que personne n'ait parlé d'Alice Miller : c'est une psychologue qui refuse un peu la psychanalyse, qui a écrit beaucoup de livres, notamment *Connaissance interdite*, *Le Mur du silence*... Elle dit que sur deux enfants ayant vécu le même malheur (enfants battus ou maltraités), il y en a un qui s'en sort et l'autre pas. L'enfant qui s'en sort, c'est parce qu'à un moment donné, il a rencontré sur son chemin un adulte qui a validé sa souffrance, qui, au lieu de lui dire : « Oui, ta mère est comme ceci, oui, c'est quand même tes parents, ils t'aiment... » dit : « Oui tu souffres et ça n'est pas normal, un adulte ne doit pas faire souffrir un enfant » ; néanmoins, si cet adulte lui accorde son amour, il ne peut pas remplacer les parents. Tout d'un coup, l'enfant sait qu'il n'est pas dans l'erreur. L'enfant qui rencontre un adulte qui valide sa douleur se sent compris de façon durable. Je retrouve ce que disait Christophe Niewiadomski par rapport aux personnes alcooliques. Pourquoi les personnes basculent-elles ou non à un moment donné ? Un médecin, un instituteur, n'importe qui peut faire vivre cette petite flamme. Au moment de basculer, la personne se rappelle celle ou celui qui, un jour, l'a regardée et l'a validée en tant qu'être humain et, pour eux, elle réussira à surmonter son épreuve grâce à une parole, à une reconnaissance profondément inscrite. C'est important et j'y crois !

*Propos recueillis par ÉLISABETH HEUTTE
Sciences de l'éducation, Nantes*

1. NDLR : ces derniers propos font le joint avec, plus loin, l'ar-

A 2 - TÉMOIGNAGES ET RÉFLEXIONS SUR TÉMOI-



UNE MÉTAPHYSIQUE EXISTENTIELLE : LA RÉSILIENCE

« Les résilients donnent des leçons de courage.
Ils montrent l'unification des forces (famille,
création, amour, travail...).
Ils sont la genèse de l'espoir d'une autre façon. »

AU-DELÀ des préceptes, des diktats mesurés par les différents courants disciplinaires qui allient le culturalisme de l'histoire (dogme du savoir) et ses mutations sociales, la résilience interroge d'autres processus de recherche, processus avalisés par la résonance d'une métabolisation symbolisée par les ressources externes et internes de la personne.

QUI ES-TU ?

Déjà analysées par Bruno Bettelheim¹, les hypothèses de la résilience cernaient le sens d'une survie des déportés, des internés, des torturés, dont la résistance aux traumatismes psychiques, corporels et mo-

raux questionnait l'être et son rapport avec ses ressources et son environnement.

À l'heure actuelle le chercheur, le psychothérapeute, l'éducateur, soucieux de repérer et d'utiliser au mieux ce concept de réactivité, se positionnent en rapport avec les différentes formes que revêt, dans la clinique du sujet, ce travail d'élaboration du rebond existentiel.

Si, comme nous invite à le penser Boris Cyrulnik², le fait de produire des oxymorons³ génère une intense activité réflexive vitale interne et externe, le processus de sa mise en acte devient complexe puisque les individus qui l'amorcent sont amenés à lutter : pour refouler la détermination d'un mal rédempteur, pour le rachat d'un supplice existentiel, moral, humanisé par la souffrance ; le vécu d'un tel paradoxe est violent puisque cette souffrance contribue à élaborer la rationalité d'un vécu intolérable, à créer de toutes pièces une raison de survivre.



« Créer de toutes pièces une raison de survivre. »

Des individus, alors, transposent leurs idéaux en changeant de scènes de vie. Il se forme une redondance en collatéralité avec d'autres espaces de créativité de l'être, de pulsion de vie. Les êtres deviennent imagés, imaginés et intégrés au centre de leur identité de résilient.

Cette résilience abstraite, imaginative, support à l'étayage de soi, illustre la pleine participation de la vie au terme d'une transition du développement.

Vincent de Gaulejac⁴ aborde le sentiment de honte, blessure narcissique, qu'il appelle de toute sa scientificité à conjuguer avec une stigmatisation, prolongement d'une souffrance, d'une inhibition sociale existentielle et pulsionnelle.

Lorsque le sujet « amputé », blessé du social, meurtri des institutions, déchiré par les blessures de l'âme⁵, trouve le fil conducteur, vit avec des relais, des médiations, des sentiments, une historicité qui modifie les conditions singulières de mouvance sociale et psychologique, il y a un déplacement qui s'opère.

Le fond de soi où les mutations, les identifications se réalisent, appelle ainsi à transgresser la fatalité. Ces mutations sont créatrices, novatrices, elles sont les conséquences d'une dynamique personnelle et collective qui s'articule avec une démarche mi-thérapeutique, mi-herméneutique, émancipatrice des traumatismes vécus.

QUE NOUS DONNES-TU ?

Nous pouvons évoquer une puissance salvatrice, un miroir où l'image d'une vie lamine celle d'une mort et dans laquelle le sujet édifie le sens d'un imaginaire idéal, symbolique, réel, le sens d'une sublimation narcissique servant à illusionner la réalité⁶.

« Je vis donc j'existe, je réalise donc j'agis. »

Cette résilience devient alors l'oxygène de l'existence. Elle s'imprègne d'une altération entre l'espoir

et l'oxydation. Le clivage de la mort et de la vie prend ainsi toute sa signification, créant une dimension lacunaire : la métaphysique de la résilience se fonde universellement en peignant l'altérité de l'être (au sens cathartique freudien).

Les résilients cheminent au gré des espaces-temps de leur histoire de vie, éteignant, oxydant, estompant la productivité d'une capacité à se métamorphoser.

Ils traduisent, inconsciemment, la question de la libération d'une emprise :

Comment savoir ?

Comment se tisse l'ampleur de la démarche à accomplir ?

Comment identifier son potentiel, ses luttes ?

Il ne suffit pas de vouloir pour s'en sortir, encore faut-il être en capacité de lutter. Il s'agit d'une dynamique du sujet, où l'environnement produit du potentiel : une interactivité sociale, psychologique, sous-tendue par le concept de singularité.

« Faire exister la résilience ! »⁷, c'est relayer la métaphysique du concept en le faisant évoluer par la juxtaposition de l'analyse et des pratiques de changement : il s'agit de la métaphysique de l'articulation du psychologique et du social.

Il convient d'interroger ici la lecture d'une métabolisation inconnue, mais identifiée comme la conséquence d'un processus d'anticipation, de réalisation, de transformation.

Ces différentes variables sont des éléments constructeurs et représentent une synthèse des indicateurs qui structurent les champs du développement des causes, des effets ayant pour conséquence, à

l'aboutissement d'une transformation, la métamorphose de blessures existentielles et physiques⁸.

UNE QUÊTE DE L'IDÉAL DU SENS DE LA RÉSILIENCE

Actuellement, la question du sens demeure au centre d'un débat dont on ne peut exclure la résilience.

Peut-on être capable de donner un sens aux luttes engagées, « partagées » avec la société, alors que cette société reste en quête de solidarité ?

L'essentiel ne se traduit-il pas vers la libération d'un mieux-être à vivre, s'organiser, se diriger ?

La « réussite » de la vie et des expériences module l'équilibre du sujet. Celles-ci contribuent à façonner la traduction d'un langage de soi avec les autres : c'est la société qui donne sens à la résilience.

Le sens, c'est aussi l'implosion de la créativité, l'absence d'une réalité illusionnée, la naissance d'une contribution à l'éloge de la condition humaine : elle s'ancre ainsi au sein de la vie.

Mais la condition humaine peut-elle s'humaniser ? La souffrance peut-elle s'unir avec la délicate humanisation ? Comment être considéré comme un sujet souffrant humain dans une société ?

L'exemple de Murphy⁹ nous donne une partie de réponse sur l'exemple humain. Murphy crée sa résilience afin de se retrouver avec un handicap, l'affronter et engager la lutte de la survie.

L'éloge de l'être inséré dans son carcan existentiel, incarné par l'atrophie des sens, du psychique, du corps, du sujet sociétal, prédispose à lutter contre soi et les autres. La culture du combat avec ses change-

ments physiques et sociaux appelle à la redistribution des enjeux existentiels : ils sont la créativité de l'évitement de la souffrance, évitement matérialisé par la mort (symbolique).

Chaque jour invente une nouvelle vie, une résilience à accomplir, une pulsion de vie à stimuler, l'invention d'un autre soi, un « malgré tout »¹⁰.

ÊTRE RÉSILIENT

Peut-on évoquer le dépassement de soi et la construction d'une identité de résilient ? L'identité de résilient est construite sur une dimension personnelle (qualités, valeurs morales existentielles) et une dimension structurelle (son utilité, son rôle, son environnement). Être résilient, c'est marquer de façon indélébile son existence.

La résilience n'est pas une catégorisation. Elle se répertorie dans un domaine, un espace de socialisation où la métabolisation propre prend une place importante, pour soi et les autres.

Cette force symbolique reste une valeur essentielle de l'être pour se promouvoir, un attribut qui n'est pas exclu du monde social. Elle est créatrice de liens et identifie le sujet sur des aspects de cécité de satisfactions : une capacité à accepter l'amour humain et amplifier les satisfactions de l'existence.

Il faut être humble : au détour de la métamorphose des accidents et des identités qui caractérisent les luttes, il ne s'agit pas de réduire le débat en recherchant le sens personnel d'une histoire, mais de nouer une dialectique historique entre ce qui se transforme de l'intérieur et ce qui naît à l'extérieur où

le sujet, au centre de ces différentes mutations, domine ou subit : à savoir, une métaphysique de la métabolisation.

CHRISTIAN FOURNIVAL

Éducateur, doctorant en sciences de l'éducation.

1. BETTELHEIM (B.), *Cœur conscient*, Hachette littérature, coll. « Plurielle », 2^e édition, 1997.
2. CYRULNIK (B.), *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob, 1999.
3. Expression paradoxale telle un « merveilleux malheur ».
4. DE GAULEJAC (V.), *La Névrose de classe*, Hommes et Groupes, 1987.
5. BRACONNIER (A.), *Les Bleus de l'âme*, Calmann-Lévy, 1995.
6. *Le Théâtre et son double*, Antonin Artaud.
7. Cette phase n'est pas encore d'actualité...
8. BRACONNIER (A.), *Les Bleus de l'âme*, Calmann-Lévy, 1995.
9. MURPHY (R.), *Vivre à corps perdu*, Plon, coll. « Terre humaine », 1990.
10. Cf. RIBAUT (F.), *Ce père que j'aimais malgré tout*, Albin

† BIBLIOGRAPHIE

- BETTELHEIM (B.), *Cœur conscient*, Hachette littérature, coll. « Plurielle », 2^e édition, 1997.
- CYRULNIK (B.), *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob, 1999.
- DE GAULEJAC (V.), *La Névrose de classe*, Hommes et Groupes, 1987.
- BRACONNIER (A.), *Les Bleus de l'âme*, Calmann-Lévy, 1995.
- MURPHY (R.), *Vivre à corps perdu*, Plon, coll. « Terre humaine », 1990.

LE RAPPORT AU SAVOIR OU L'INTÉRIORITÉ D'UNE LINGUISTE. FAIRE DE MA VIE UNE THÉORIE

QUEL rapport à la vie développer pendant et après deux périodes successives de maltraitance suivies d'une période de maladie ? Autrement dit, dans les termes de la résilience, comment résister et construire face à ces trois possibles traumatismes ? Ma principale façon de répondre à cette question a été et est la recherche du savoir pour savoir pourquoi, savoir comment. En effet, si « les livres m'ont sauvée du désespoir » (de Beauvoir), c'est parce qu'avant eux, puis en même temps qu'eux, il y a eu et il y a, d'abord et surtout, une interrogation : pourquoi et comment vivre ? Cet article expose la construction de mon savoir, de mon rapport au savoir en tant que ce savoir me permet la compréhension de ces périodes de vie et, en définitive, permet de développer un savoir-vivre humain.

LE(S) SAVOIR(S) DE LA RÉSILIENCE

Avant d'être une position scientifique spécifique

théorico-biographique, mon rapport au savoir est vital, existentiel, parce qu'il est une attitude développée face à l'adversité ; le savoir, la pensée scientifique, la méthode, les outils théoriques et méthodologiques ont pu permettre, permettent de décrire, d'organiser. Ils poursuivent la compréhension et engagent vers l'action. Il y a comme un rapport de traduction et comme telle, entre une langue source et une langue cible, perte d'information, réexpression et réimpression. La traduction ayant une fonction discursive et documentaire, elle permet l'historicité. Mon rapport au savoir émane d'un rapport au réel : avant le substantif (le savoir), il y a le verbe (savoir). J'ai voulu savoir pourquoi les coups et les blessures symboliques, comment les gérer pour savoir agir. Il convient de ne pas perdre de vue que savoir pourquoi et comment, c'était aussi répondre à la question : comment et pourquoi savoir ? C'est-à-dire, pour moi, non pas uniquement savoir faire avec mais aussi et surtout savoir vivre, savoir vivre avec les autres, savoir interagir.

Savoir pourquoi et savoir comment pendant mon enfance maltraitée¹, c'était nécessairement aller à la recherche des informations sur celui qui me maltraitait pour gérer l'interaction autant que possible. C'était associer les savoirs de l'action – lorsque j'étais face à lui, les moments présents; et les savoirs pour l'action – et les informations récoltées. L'attitude développée enfant, pour ne pas sombrer, pour résister sous les coups et les blessures a donc été d'analyser le parent pathogène, la réalité, le discours sur lui pour pouvoir l'organiser : au fur et à mesure, je mettais à distance les coups physiques et symboliques, je pouvais enfin développer une écoute active², intervenir sur le réel de la maltraitance par le développement d'une compétence de communication³.

À côté de cette recherche d'information pour analyser le réel de ma vie quotidienne et apprendre à y vivre, le rapport aux savoirs, c'est-à-dire à l'école, était peu investi. Je me souviens de quelques leçons apprises par cœur, d'autres pas du tout parce qu'à la place, il fallait travailler pour la maison. D'autres encore non apprises mais travaillées par ma mémoire visuelle, olfactive. D'autres, enfin, jamais apprises, jamais travaillées, parce qu'elles avaient rencontré la question de leur utilité dans le contexte dans lequel je vivais. L'école n'a pas été ma préoccupation pendant toute ma scolarité jusqu'en classe de 3^e car l'analyse du réel de mon quotidien a été indispensable à ma survie physique et psychique. En rentrant de l'école, je me demandais ce que j'allais trouver, je cherchais des signaux.

Un lieu de repos existait pourtant, lieu où je pouvais me ressourcer. Chez mes « tuteurs de résilience »

(Cyrulnik), je pouvais lire. Lire, aller à la rencontre de vies difficiles, différentes : récits de prisonniers, de drogués, d'enfants malheureux, récits ou lettres de déportés me donnant à voir d'autres expériences du réel. Ces témoignages m'apprenaient à vivre dans mon univers et c'est pourquoi je ne me sentais pas encline à lire les livres du programme scolaire, sauf ceux choisis par une enseignante de français : récits d'enfants orphelins, maltraités. En effet, dans ce silence relationnel à l'école, une enseignante avait prononcé une parole, un acte de langage affirmant que j'étais « authentique » : une voix s'était élevée, différente, j'allais être « gâchée »⁴ si, en fin de troisième, j'étais envoyée en CAP coiffure. Elle m'avait demandé, avant cette décision d'orientation, si j'écrivais. Je lui avais montré des écrits. Dès cette parole, je me suis regardée autrement en rapport avec mes conditions de vie. À force d'entendre que j'étais une incapable, étais-je réellement capable ? Pouvais-je saisir l'opportunité des événements ? Le passage en classe de seconde a été possible non seulement grâce à cette enseignante mais aussi par le départ du maltraitant. Le choix de faire des études a alors été un choix conscientisé par rapport à la maltraitance vécue, mais le choix des études en linguistique n'a pas été assez conscientisé quant à la relation avec le vécu passé et présent (au moment du choix). J'ai commencé à ce moment à dissocier le savoir pratique passé du savoir théorique des études, parce que le départ du maltraitant me plongeait dans l'inconnu relationnel avec la⁵ mère.

J'ai trouvé dans les livres de quoi me faire oublier non seulement que je souffrais de cette relation mais

aussi de quoi me faire avancer contre la maltraitance passée. Les études devenaient une pré-occupation⁶ : elles m'occupaient et me préoccupaient. L'investissement a été total, une fuite en avant jusqu'à la maladie. Jusqu'au moment où je suis tombée malade, je ne gérais pas la relation à la mère et je croyais transformer la maltraitance vécue enfant par le travail acharné. Mon rapport au savoir ne correspondait pas à un plaisir d'apprendre, je me faisais mal à apprendre, je me souviens de ces jours de maîtrise, puis de DEA, enfin de thèse où je ne m'accordais aucun répit. Je ne me reposais jamais. Je travaillais à mes études et j'avais un emploi dans un institut du travail social. Je voulais terminer mes études, j'en devenais pressée mais je ne savais pas pourquoi. Je rentrais du travail, je lisais, je me forçais à écrire. Je devais « réussir ». Je me conduisais à ma perte. Je travaillais comme certains boivent ou se droguent.

Pourtant, toute cette période d'études a bien été une période de construction de ma socialisation ; je devais savoir interagir. Je développais une nouvelle compétence de communication, nouvelle car plus appropriée aux relations interpersonnelles et sociales ordinaires. J'avais choisi d'apprendre à interagir, à vivre avec les autres en ne tenant pas compte de la souffrance de mes conditions de vie avec la mère, de celles dans lesquelles j'avais été. Pendant cette période d'études, j'allais dans le savoir sans le savoir. Je parlais à la recherche de la compréhension des situations ; j'analysais les interactions verbales des familles, puis celles du travail. Mais je ne faisais pas de liens. Je ne faisais pas de liens entre ce que j'apprenais en cours sur les interactions et ce que j'apprenais moi-même à

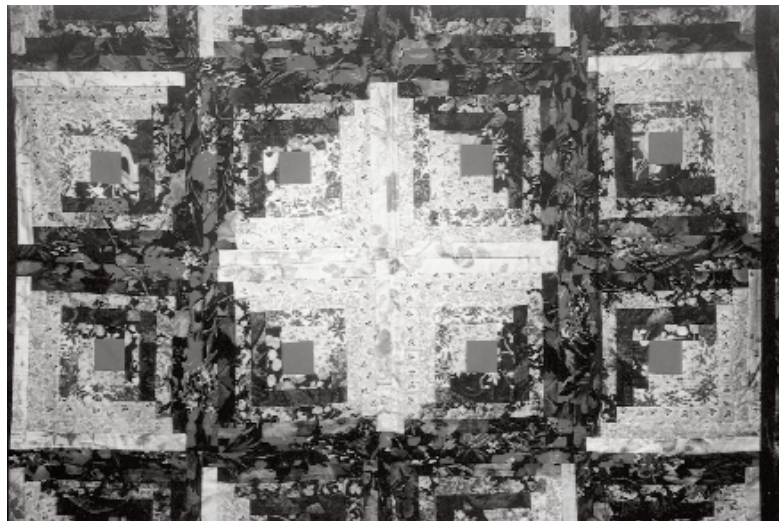
vivre dans les interactions. En effet, j'apprenais en théorie ce que j'apprenais en pratique : je faisais l'expérience de l'interaction par exemple des préliminaires⁷, de la possibilité de faire des ratages⁸, des rapports de place. Je ne faisais pas de liens entre ce que j'avais vécu enfant et ce que je vivais avec la mère. Je ne faisais pas de liens entre mon histoire personnelle et ce que je développais comme projet professionnel⁹. Cette absence de liens s'explique par le fait que j'avais écarté deux aspects. Le premier renvoyait au rapport à la mère. Je n'avais pas su analyser, alors que j'avais pu le faire dans la relation au parent maltraitant, la phrase assassine, l'acte de langage¹⁰ de la mère comme étant la manifestation d'une maltraitance, alors que cette phrase meurtrière s'ajoutait à des actes de rejet existant dans la période de maltraitance avec l'autre adulte. Le second aspect correspondait au choix volontaire fait à la suite d'une lecture d'un document sur la répétition transgénérationnelle de la maltraitance. Je refusais cette explication, d'en parler. Je voulais montrer le contraire par le développement de ma vie.

Mon rapport au savoir langagier a donc été particulier jusqu'à l'écriture de ma résilience dans l'ouvrage *La Parole émergente* : non seulement je réduisais l'analyse du langage à quelques termes mais en plus, j'en excluais toute souffrance. En effet, ma thèse portait sur le travail des documentalistes, l'indexation¹¹, et particulièrement sur leur compétence langagière, leur expérience formatrice face au travail théorique et prescrit. Je cherchais à comprendre comment ils faisaient pour sortir de cette difficulté de tout dire sur un livre par un ensemble de termes ; cette recherche et ce

projet étaient un miroir sans que je réussisse à m'y voir. Je m'éloignais de la question de l'interaction, de la souffrance interactionnelle, de ce qui m'avait fait souffrir avec le parent pathogène, avec la mère, pour finalement y être confrontée à la fin de ma thèse à travers ce projet et une question qui me laissait perdue, presque sans défense¹² : à quoi sert le langage ? Après un doctorat sur le langage, je ne pouvais répondre à cette question ! Trois jours après ma soutenance, la maladie qui a failli me coûter la vie m'a mise hors du monde pendant un an et demi. Je m'étais appris à parler aux autres mais pas à la mère et surtout, j'avais oublié de me parler à moi-même.

J'ai alors recommencé à me parler lorsque, après toutes ces années à refuser les discours sur la maltraitance, j'ai rencontré celui qui proposait le concept de résilience. J'ai alors décidé de m'engager vers le chemin de l'expérience formatrice parce que je croyais en cette possibilité d'utiliser l'expérience pour aller de l'avant, je voulais mobiliser, remanier ce savoir accumulé, savoir théorique et pratique, pour décrire mon parcours, rédiger alors un exposé théorico-biographique. Même si mon ouvrage a des limites théoriques, cette écriture m'a permis de mettre en forme, en lumière, d'organiser ce savoir accumulé en lien avec les événements négatifs. L'auto-analyse créait du sens, faisait des liens. En effet, il a fallu non seulement gérer la sortie de la maladie mais aussi analyser le cumul des événements. Ainsi, par les outils théoriques et méthodologiques acquis, en questionnant le concept de résilience, je faisais l'hypothèse non pas d'une résilience face à la maltraitance puis une autre face à la maladie, mais d'une seule et même résilience

définie comme une venue au langage. Je prenais conscience que je n'avais pas pris en compte, dans ma construction, la relation à la mère. Ce livre permettait de traduire mon expérience et en même temps que je décrivais, j'organisais ma résilience, j'associais récit et théorie, je confrontais expérience et théorie pour m'expliquer ce chemin parcouru. Je pouvais enfin expliquer mon initiative réactive (Kerbrat) face au maltraitant, écrire sur l'apport de cette formidable tutrice de résilience, la chienne Miss, cet attachement permanent pendant toute cette période de coups et blessures symboliques. Je pouvais décrire en des termes plus précis ce rapport à la communication animale, au corps présent et doux, au silence et à l'écoute qui m'avaient sauvée. Comprendre que des personnes



« Même si mon ouvrage a des limites... »

m'avaient aidée.

Il n'était pas question d'exposer sans théoriser car

ma résilience se définit nécessairement dans un rapport à un savoir : mon rapport au langage car je suis comme cet individu s'effectuant et s'affectant (Barthes) par le langage à travers l'écriture théorico-biographique. En effet, il résulte de l'analyse de ces événements négatifs un point commun qui se traduit par la trace, l'empreinte que je garde : mon rapport à la vie se situe dans un double rapport au langage, que je traduis par un terme, psycho-sociolinguistique¹³. Je suis comme trop attachée aux mots, comme imprégnée, marquée. Les mots, pour moi, ne vont effectivement pas toujours de soi.

Ceci m'a amenée à comprendre enfin le choix de mes études en sciences du langage, cette spécialisation du côté du travail, du côté de l'expérience formatrice, ce projet professionnel. Cet investissement du lien savoir et expérience a eu besoin d'un remaniement permettant de répondre à cette interrogation : « À quoi sert le langage ? » prenant enfin en compte l'affect. Ceci me conduit aujourd'hui à penser à l'orientation de ma recherche, au rapport actuel entre mon savoir pratique et théorique. Il s'agit de poursuivre la réflexion sur le langage : après avoir réussi à faire sortir de moi cette souffrance face à la mère, il s'agit de comprendre au regard de la résistance mise en place face au parent maltraitant, pourquoi je n'avais pas réussi à analyser la relation à la mère.

L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE OU LE TRAVAIL THÉORIQUE DE L'EXPÉRIENCE

Savoir faire face à des événements définis comme traumatiques est, pour moi, chercher une explica-

tion dans le discours social et scientifique pour non seulement cesser de souffrir mais aussi pour comprendre le pourquoi de cette souffrance. Le savoir est une aide à la décision parce que la souffrance peut provenir du fait de ne pas savoir. Je dois savoir pour vivre en connaissance et conscience, en tranquillité. Mon rapport aux événements traumatiques s'inscrit dans un mouvement méthodique et non uniquement processuel, mouvement méthodique dont je dois prendre conscience. J'ai appris de ma souffrance passée. Je comprends ce qui m'a fait souffrir ; je sais reconnaître en moi un état de souffrance. En effet, je constate qu'il y a eu d'abord la souffrance, souffrance de l'événement (parole, geste, acte, instant), ensuite, une prise de conscience de cette souffrance et une tentative pour la gérer, l'organiser, car cela me faisait souffrir de souffrir de ne pas comprendre, de ne pas savoir. En réalité, aujourd'hui comme hier, je constate que je ne me supporte pas en train de souffrir de l'incompréhension de moi-même et des autres. La souffrance est nécessaire à la vie mais non suffisante¹⁴.

Pour les souffrances possibles à venir, il ne doit pas y avoir pour moi clivage ou déni de ma souffrance (et bien sûr de celle des autres) car même si je sais, d'une part, que chaque souffrance est une expérience particulière – la suite des événements négatifs constitue un apprentissage expérientiel quant au rapport à la souffrance physique et psychique – et d'autre part, que la souffrance vécue n'est pas forcément celle à venir, je dois absolument me souvenir d'un point commun à ces événements : aller à la recherche des informations dans le réel, des points de

vue dans les livres, car c'est de la comparaison, de la confrontation des systèmes d'idées, de croyances, que peut surgir la compréhension. En effet, il existe un piège, celui de me maintenir ou d'être maintenue enfermée dans une seule construction de la réalité qui, soit en cherchant à nier l'affect, soit en imposant un seul rapport au monde, à un seul savoir, augmente le risque de la souffrance. L'expérience du cumul des événements négatifs permet de constater que, face à un événement, l'information fournie ou trouvée peut être insatisfaisante, les capacités momentanément dépassées, conduisant au risque du suicide; ma plus grande souffrance est de perdre la possibilité de savoir ma vie. La recherche de théorisation, l'explication de mon rapport au savoir, de la construction de mon savoir, se comprennent dans la volonté de ne pas tomber dans un « effet pathogène du mauvais pronostic auto-réalisé par le fait même du regard délétère d'un tiers représentant la Loi et la Société » (Tomkiewicz). Autrement dit, dans la volonté de développer une autonomie morale subjective (Pharo).

Le rapport à mon savoir, à celui que j'élabore, se résume alors dans cette pensée : si le discours est ce pour quoi et ce par quoi on lutte (Foucault), une des formes de la lutte peut être le travail théorique de l'expérience sur deux niveaux. Le premier renvoie à ce que j'ai vécu qui a immédiatement à voir avec le langage; l'atteinte a été une atteinte à la personne en tant qu'elle se définit comme un sujet qui parle, avec qui on parle et dont on parle. Mon rapport au savoir se situe dans la compréhension de cette atteinte et de la réparation de celle-ci. Le second niveau renvoie au

discours social et/ou scientifique, celui qui pose une censure¹⁵ ou une dictature¹⁶. Ces niveaux m'engagent vers un principe théorique de vie qui prendra du temps, le temps d'une vie, d'une période de vie car il y a beaucoup de lectures, de rencontres à faire, de situations à explorer; ceci avec, sans aucun doute, des orientations mais trouvant enfin un chemin possible... un long « chemin de formation »¹⁷...

Ainsi, le travail théorique de mon expérience part d'une question : comment expliquer le fait que j'ai su analyser la maltraitance du parent maltraitant et non celle provenant de la mère? La réponse à cette question constitue une hypothèse psycho-sociolinguistique de ma résilience qui, bien que correspondant à deux points, recouvre un seul aspect : la maltraitance psychologique concomitante à une maltraitance physique et la résilience se rencontrent toutes deux sous la question du langage. Comprendre l'absence d'analyse de la parole de la mère, c'est analyser ce qui m'a permis de résister face au maltraitant.

Dès lors que je centre mon approche de la résilience sur l'aspect langagier, celle-ci correspond, pour moi, au fait que l'enfant que j'¹⁸ ai été a su interpréter le système d'interaction de la maltraitance comme un système d'interaction pouvant provoquer une interprétation douloureuse de la réalité grâce à l'existence d'une parole énoncée par un tuteur ayant valeur d'acte de langage, acte qui s'opposait aux actes de langage maltraitants (comme je les nomme). J'emprunte cette idée à Watzlawick¹⁹ en l'adaptant, suivant une approche relevant d'une sociolinguistique interactionnelle (Gumperz) appuyée d'une approche pragmatique, à la maltraitance psychologique : au lieu de

considérer uniquement la maltraitance psychologique comme une pathologie interactive, c'est-à-dire du côté de l'émission, je la considère du côté de la réception du message (comme le propose Durning). La situation de maltraitance vécue peut alors être perçue comme une variation culturelle du fonctionnement interactif de la société. Du point de vue de ce que j'ai pu recevoir et produire, même s'il y a vulnérabilité, il n'est pas question de pathologie du langage ou interactive, mais d'adaptation, avec l'acquisition et le développement d'une compétence communicationnelle pendant et après la maltraitance.

Soutenir cette hypothèse de variation culturelle, c'est m'interroger sur ce qui a permis cette acquisition et ce développement à partir des points essentiels définissant la résilience. Même s'il existe des différences conceptuelles et culturelles, la résilience se définit comme la capacité de résister et de construire face à un traumatisme (guerre, maladie, maltraitance...); elle résulte de l'interaction entre les ressources internes de l'enfant et les ressources sociales dans lesquelles se trouve une figure d'attachement qui lui envoie des gestes et des paroles positifs. De nombreux auteurs et témoignages de résilients insistent sur la parole positive des tuteurs. À ces aspects définitoires, j'ajouterai celui de Hanus : la résilience est aussi un travail de deuil. Ainsi, d'un point de vue psychosociolinguistique, la parole des tuteurs comporte un intérêt théorique et méthodologique : je suppose qu'elle m'a été positive parce qu'elle m'a transmis un écart social, affectif et culturel objectif (De Gaulejac). Elle a été la manifestation d'un système d'habitus, de normes, d'être au monde différents, me permettant

de me construire. La complémentarité dialectique du social et du psychique m'a permis de faire non uniquement un travail de deuil mais plus encore, un travail de dé-liaison, de désincorporation du système d'habitus du parent maltraitant.

Ce sont les façons de dire et de faire qui m'ont permis de résister et de construire. Pour comprendre en quoi les façons de dire peuvent être positives, leur analyse se fait en lien avec celle des façons de dire (les paroles) dans la maltraitance en tant qu'elles manifestent le rejet, le terrorisme, le dénigrement²⁰.

La parole positive et la parole dans la maltraitance peuvent se définir comme des actes de langage à ceci près qu'elles ont un fonctionnement différent : cette différence permet l'acquisition d'un statut de locuteur dans la situation non maltraitante qui m'a permis, dans la situation de maltraitance, d'abord, de résister quand ce statut était bafoué et ensuite, de le construire peu à peu.

Il est connu que la philosophie du langage a distingué trois types d'actes : locutoire, illocutoire et perlocutoire. Le premier correspond au fait d'énoncer une phrase. Le second revient à effectuer un acte par le fait d'énoncer une phrase. Si le locuteur dit : « Je promets de venir », par le fait de le dire, il effectue un acte de promesse. Le troisième correspond à l'effet produit de l'acte illocutoire. Si le locuteur dit : « Je promets de venir », cela peut avoir pour effet de gêner la personne à qui il le dit. L'acte illocutoire se situe du côté de l'émetteur, l'acte perlocutoire du côté du récepteur. Cette association va permettre de comprendre comment j'ai pu développer, et parfaire par la suite, une compétence de communication.

La théorie des actes du langage puis les interactionnistes ont montré que l'usage des actes de langage construit la relation interpersonnelle selon des conventions sociales : que l'on se situe dans l'ordre, la menace, l'aveu, l'excuse, l'émetteur n'occupe pas la même position et convoque l'interlocuteur à une position particulière dans une société donnée. S'il fait une promesse, il se crée une obligation, alors que s'il ordonne, il crée une obligation pour l'autre. L'ordre instaure une situation, des sentiments et des comportements nouveaux. Le locuteur peut s'accaparer la position haute.

C'est en contexte interlocutif que l'enfant acquiert, en règle générale, une compétence. À l'école, dans la famille, c'est l'effet produit, donc le perlocutoire, qui permet à l'enfant d'ajuster ses propres actes de langage : il comprend ce qu'il peut dire, comment il peut le dire (Bernicot). Ceci est possible parce que l'adulte s'enquiert du développement de l'enfant : il lui parle dans des formats d'interaction (Bruner) et à partir de zones proximales de développement (Vygotski). Il lui parle en tenant compte de ses capacités physiques et cognitives. En effet, l'acte de langage illocutoire tel que « Ferme la porte ! » est constitué d'une force illocutoire et d'un contenu propositionnel. Concernant la force illocutoire de l'acte et compte tenu de la place sociale du locuteur dans le contexte situationnel, pour que l'interaction fonctionne, il se demande ce qu'il peut demander à l'interlocuteur de faire et comment il peut le lui demander. Est-ce que je peux lui demander de fermer la porte, comment vais-je le lui demander : « Ferme la porte s'il te plaît », « Pourrais-tu fermer la porte »,

« Est-ce que cela te dérangerait de fermer la porte » ? Concernant le contenu propositionnel et compte tenu de ce qu'il pense des possibilités de compréhension de son interlocuteur, il se demande quel terme, quelle forme grammaticale il va choisir, de telle sorte que le contenu auquel s'applique la force soit accessible au partenaire. Est-ce qu'il va dire : « La lourde ! » ?

On comprendra que le fonctionnement ordinaire des actes de langage des tuteurs m'a permis de me construire par la relation interpersonnelle et le rapport au monde qu'il instaure. Dans la maltraitance psychologique, l'interaction verbale était pervertie, distordue. L'échange ne reposait que sur des actes de langage à ceci près que seul l'adulte avait le droit d'en énoncer et qu'il ne se mettait pas à mon niveau, je devais alors faire un exercice discursif, interprétatif important, pour comprendre ce que l'autre disait parce que le vocabulaire, la forme de la question, l'ordre n'étaient pas à ma portée, c'est-à-dire dépassaient mes capacités cognitives ou physiques. J'étais placée dans une totale insécurité communicationnelle rencontrant l'injonction paradoxale, l'illusion négative ou la mystification.

Les actes de langage étaient maltraitants parce qu'il n'y avait pas négociation possible, je n'avais pas la possibilité de demander une reformulation, je ne devais pas surinterpréter, sous-interpréter ou faire une interprétation erronée, répondre n'importe comment. En bref, ce qui était maltraitant était le fait que je devais disposer de capacités d'inférences et d'informations d'arrière-plan à la fois linguistiques et non linguistiques.

J'ai pu résister et construire une compétence de communication dans cette situation, puis la parfaire après celle-ci, grâce à un ensemble de trois éléments. Tout d'abord, l'enfant que j'étais a rencontré la situation de maltraitance à l'âge de quatre ans ; non seulement, j'ai pu vivre des interactions précoces favorables pour mon développement mais en plus, les partenaires de ces interactions précoces étaient les tuteurs avec lesquels je communiquais pendant la période de maltraitance. Ensuite, la maltraitance a eu lieu au moment où j'étais déjà entrée dans le langage, où j'avais les bases du langage. Ceci est à mettre en lien avec l'idée de Bruner selon laquelle l'acquisition du langage se fait par les actes de langage. Ainsi, j'arrivais avec des outils pour comprendre le fonctionnement langagier de la situation de communication de la maltraitance. En revanche, je n'avais pas d'histoire conversationnelle sur ce type d'interaction. Mais, et c'est le dernier élément, alors que les interactions avec les tuteurs se faisaient dans des formats d'interaction qui évoluaient, les interactions avec le maltraitant se faisaient dans des formats qui n'évoluaient pas. Même s'il est incontestable que la répétition de l'acte maltraitant peut avoir un effet délétère, il est possible de considérer autrement cette répétition. Cette répétition a pu constituer une opportunité pour moi : le fonctionnement interactif dans la maltraitance psychologique a été le même pendant dix ans. Ainsi, si à un moment ce fonctionnement a pu dépasser mes capacités cognitives, il a pu à un autre les rencontrer. J'ai pu avoir les capacités psychologiques, par la présence de figures d'attachement, pour les supporter et métacommuniquer.

Compte tenu de ces éléments, je résistais dans et par le langage : par le travail sur l'illocutoire et le perlocutoire. Parce que mes frères et ma sœur pleuraient, parce que les tuteurs réagissaient par des paroles désapprouvant celles du maltraitant, je comprenais que ce que je vivais n'était pas normal. Ainsi, en m'interrogeant sur l'effet produit, je dissociais le perlocutoire de l'illocutoire.

J'étais alors capable d'adapter mes actes et de me concentrer non plus sur la souffrance produite mais sur le message du parent, c'est-à-dire sur l'illocutoire. Parce que j'analysais des séquences telles que celle où l'adulte maltraitant me disait : « La porte ! » et que, à la suite de mon action de la fermer, l'adulte me rétorquait : « Espèce d'abrutie ! Je t'ai dit de la laisser ouverte ! » Je comprenais les conventions sociales par l'analyse de l'enchaînement illocutoire/perlocutoire/illocutoire et pouvais donc éviter, modérer, les coups et les blessures.

Je développais donc une compétence de communication avec ce parent associant le verbal et le paraverbal. Ainsi, du point de vue de l'enfant que j'étais, on se situe du côté d'une variation dans le fonctionnement interactif dans lequel il m'a été possible de m'emparer du langage, de l'acte de langage inversant l'acte juridique (Ducrot) posé, c'est-à-dire en mettant à mon tour l'autre dans une situation paradoxale. Je développais ce que j'appelle une stratégie discursive d'adaptation : le compliment.

Par conséquent, la parole positive a été la manifestation d'un écart culturel, social et affectif objectif car par cette parole, j'ai pu entrer dans un contexte situationnel différent. Alors que j'aurais pu risquer

d'étendre le fonctionnement de la situation de communication maltraitante à toutes les situations de communication, je ne l'ai pas fait parce que le langage des tuteurs a eu une double détermination. Je percevais une congruence entre ce qu'ils disaient de l'autre et ce qu'ils faisaient eux-mêmes dans leur situation de communication. Je comprenais ainsi que la situation de maltraitance déterminait le langage de la maltraitance, le langage de la maltraitance déterminait les situations vécues dans la maltraitance et non les autres. Parce que je pouvais comparer ce que je voyais des situations des tuteurs mises en correspondance avec leurs paroles sur le parent, et ce que je voyais des situations de maltraitance, je pouvais devenir un sujet dans cette histoire de maltraitance, c'est-à-dire comprendre que je n'étais pas coupable. Ceci ne m'évitait pas la souffrance parce que je me trouvais quand même sous les coups, mais celle-ci prenait une autre signification.

Ainsi, l'écart objectif était et se manifestait dans le langage. La parole était positive parce qu'elle s'opposait à la parole maltraitante en cela qu'elle était un acte social de langage, elle me construisait une place d'enfant dans la société en conformité avec ce qui était attendu. J'ai reçu cette parole comme un acte de langage avec une force illocutoire différente de celle que j'entendais quotidiennement.

Par conséquent, je suppose que je n'ai pas pu analyser la phrase assassine de la mère²¹ parce que la parole des tuteurs de résilience ne m'a pas éclairée sur sa compréhension. Alors que je savais non seulement analyser ce qui était de l'illocutoire et du perlocutoire dans le message du parent maltraitant – mettant de

côté toute affectivité, toute émotion pour me concentrer sur ce message –, opérant ainsi un mécanisme discursif de défense en fonction de données d'arrière-plan, de systèmes de croyance et d'idées différents, pour comprendre ce qu'il me disait, voulait me faire faire, pour définir son genre de discours, la phrase assassine de la mère n'a pu être analysée dans l'illocutoire car elle a eu un trop grand effet psychologique-perlocutoire : elle constituait une énigme qui n'a pu être résolue à cause du manque de données d'arrière-plan concordantes sur la mère. La parole des tuteurs sur la mère ne manifestait pas un écart culturel, social et affectif objectif : les tuteurs me peignaient une image d'une mère méritante à laquelle il ne fallait pas faire de peine²². J'étais enfermée dans un amour filial obligatoire. Je plongeais alors dans un attachement au négatif.

Pour conclure, faire de ma vie une théorie – non dogmatique – correspond à un engagement tourné vers autrui. Il s'agit de tenter de contribuer à favoriser la résilience des enfants en m'interrogeant sur la performativité qui peut traverser la résilience. Performativité de la parole positive, performativité du récit de l'expérience du résilient, car ce récit lui permet de s'effectuer et de s'affecter. M'interroger sur cette parole positive en ayant en tête que des paroles peuvent être des programmes d'action, que l'on garde en soi, auxquels on donne raison ou tort, auxquels on cherche à répondre toute sa vie car une phrase suffit à faire une œuvre. M'interroger sur cette parole positive dès lors qu'elle peut être énoncée par des professionnels du travail social, de la santé. Ainsi, je suis

actuellement engagée dans le recueil²³ de témoignages de personnes résilientes mais aussi de professionnels, pour saisir l'impact de la parole des tuteurs.

Le remaniement de mon savoir en sciences du langage au regard de mon savoir sur la maltraitance me permet de reprendre le travail théorique là où je l'avais laissé lorsque la maladie est survenue (Van Hooland B.) : réfléchir sur la valorisation de la parole dans le travail dès lors que cette parole rencontre des enfants qui ont été blessés par le langage, des enfants qui ont pu développer une compétence de communication, qui ont des besoins relationnels particuliers. Ce travail théorique poursuit l'élaboration d'une réponse à la question : à quoi sert le langage ? Le langage, l'échange verbal, sert à construire le sens, à devenir humain.

MICHELLE VAN HOOLAND
Formatrice, psychosociolinguiste,
michelle.vanhooland@free.fr

1. Maltraitance physique et psychologique (rejet, dénigrement et terreur) de l'âge de quatre ans à quatorze ans par son beau-père.

2. Cf. BLANCHET (A.), ce qui se traduit par trois questions : qu'est-ce qu'il me dit des choses dont il me parle ? Qu'est-ce qu'il me dit de ce qu'il en pense ? Qu'est-ce qu'il cherche à me faire accomplir ?

3. Cf. HYMES.

4. Termes de l'enseignante.

5. Il ne m'est pas possible de mettre dans certaines tournures le possessif ; cet aspect rejoint cette idée remarquable d'Authier-Revuz : « Les mots ne vont pas de soi. »

6. Terme emprunté à CLOT dans le contexte de la « clinique de l'activité ».

7. Se dire bonjour, au revoir.

8. Possibilité de l'autocorrection.

9. Projet de ferme pédagogique pour accueillir des enfants en difficulté.

10. « Si la pilule avait existé, tu ne serais pas là », énoncé peu après le départ du parent maltraitant (le beau-père).

11. Traduction d'un document à travers le choix de termes.

12. Pensons ici à la baisse de mes défenses immunitaires à cette période.

13. Qui implique autant une posture qu'un positionnement scientifique (BACHMANN et AL.) et parallèlement une éthique.

14. Il ne peut être un état permanent.

15. Le discours social qui indique qu'un enfant maltraité maltraitera en s'appuyant sur un cadre conceptuel et une méthode particuliers impose une censure à celui qui a vécu cette situation.

16. Tomkiewicz parle de dictature de la vulnérabilité, qui aboutit à la confusion pour les professionnels entre vulnérabilité et fatalité.

17. J'ai suivi des cours en licence de psychologie, des stages de formation continue au CNAM en psychodynamique du travail et clinique de l'activité.

18. Afin de distinguer les instances énonciatrices entre le « je » qui écrit et conceptualise et le « je » enfant, ce dernier sera désormais traduit par je en caractères gras.

19. « Il n'y a pas d'individu malade en soi mais des systèmes d'interaction qui provoquent des interprétations douloureuses de la réalité. »

20. Je n'aborde ici que les mauvais traitements vécus.

21. Cf. note 11.

22. En effet, à la suite d'une forte crise (coups féroces et blessures symboliques par le parent maltraitant), j'ai attendu la nuit pour

quitter la maison. J'ai appelé les tuteurs qui m'ont dit de rentrer chez moi alors que je leur demandais de venir me chercher. Ils m'ont répondu que cela ferait de la peine à ma mère, qu'elle était méritante, etc. Je suis rentrée. Je suis allée à l'école le lendemain. Le soir, avant de me coucher, j'ai pris tous les cachets qui se trouvaient dans l'armoire à pharmacie. Au réveil, sur pieds mais malade, je décidai d'avoir une position critique sur la parole des tuteurs.

23. Ce recueil se fait bien sûr suivant une précaution attendue : celle de la réflexion sur mon implication en tant que personne et chercheuse (VAN HOOLAND B.) donc de mon éthique (BLANCHET P.).

† BIBLIOGRAPHIE

AUSTIN (J.-L.), *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 1970.

AUTHIER-REVUZ (J.), *Ces mots qui ne vont pas de soi*, Paris, Larousse, 1995.

BACHMANN (C.) et al, *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier, 1991.

BARTHES (R.), *Le Bruissement de la langue*, Paris, Seuil, 1984.

BERNICOT (J.) et al, *Pragmatique et psychologie*, Nancy, PUR, 2002.

BLANCHET (P.), *La Linguistique de terrain, une approche éthno-sociolinguistique*, Rennes, PUR, 2000.

BLANCHET (A.), *Dire et ne pas dire, l'entretien*, Paris, Colin, 1991.

BRUNER (J.), *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987.

COURTOIS (B.) et PINEAU (G.), *La Formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation fran-

çaise, 1991.

CYRULNIK (B.), *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob, 1999.

DUCROT (O.), *Dire et ne pas dire*, Paris, Herman, 1972.

DURNING (P.) et FORTIN (A.), « La Maltraitance psychologique : quatrième modalité ou dimension essentielle de tout mauvais traitement? » in GABEL (M.), *La Maltraitance psychologique*, Paris, Fleurus, 1996.

FOUCAULT (M.), *L'Ordre du discours*, Paris, Gallimard, 1971.

GAULEJAC DE (V.), *La Névrose de classe*, Paris, Hommes et Groupes éditeurs, 1987.

GILLY (M.) et al, *Apprendre dans l'interaction*, PUN, PUR, 1999.

GUMPERZ (J.), *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Minuit, 1989.

HANUS (M.), *La Résilience, à quel prix ?*, Paris, Maloine, 2001.

HYMES (D.), *La Compétence de communication*, Paris, Hatier, 1991.

KERBRAT (C.), *Les Interactions verbales*, Paris, Colin, 1992.

PHARO (P.), *L'Injustice et le mal*, Paris, L'Harmattan, 1996.

TOMKIEWICZ (S.), *La Résilience in ADSP n° 31*, juin 2000.

VAN HOOLAND (M.), *La Parole émergente, approche psycho-sociolinguistique de la résilience, parcours théorico-biographique*, Paris, L'Harmattan, 2002.

VAN HOOLAND (M.), *Analyse critique du travail langagier, du langage taylorisé à la compétence langagière*, Paris, L'Harmattan, 2000.

LA CO-NAISSANCE INTER-DITE

« — Qu'est-ce qu'un fou ?

— Cette fois, je vais te répondre sans tricher : la folie, c'est l'incapacité de communiquer ses idées. Comme si tu te trouvais dans un pays étranger : tu vois tout, tu perçois tout ce qui ce passe autour de toi, mais tu es incapable de t'expliquer et d'obtenir de l'aide parce que tu ne comprends pas la langue du pays.

— Nous avons tous ressenti cela un jour.

— Nous sommes tous un peu fou, d'une façon ou d'une autre. »

PAULO COELHO.

L'INCESTE est interdit de façon universelle. « Cette prohibition, tout comme celle du meurtre, fonde et structure l'organisation sociale, le processus d'humanisation et d'individuation, c'est-à-dire la naissance du sujet humain¹. »

Bien qu'il prenne naissance dans un cercle indivi-

duel et familial, l'inceste ne peut pas être réduit à une histoire personnelle, intime et privée, qui nous renvoie systématiquement chez les « psys » et à des souffrances qui ne concernent que nous-même.

Si la prohibition de l'inceste est ce qui a permis le passage de la nature à la culture, son non-respect doit être alors appréhendé comme une affaire collective et publique qui renvoie à un malaise et une souffrance sociale. Les chiffres² concernant les cas d'abus sexuels de toutes natures, révélés via les professionnels de la santé (médecins, hôpitaux, urgence...), et qui sont donc loin de représenter la réalité, concerneraient une fille sur quatre et un garçon sur huit avant quinze ans, une fille sur huit et un garçon sur dix avant dix-huit ans.

L'inceste est politique dans la mesure où il est l'affaire de tous. Pourtant la loi, dans son code pénal, ne prévoit toujours pas l'inceste comme violence spécifique alors que dans le même temps, il prescrit ce crime dix ans après la majorité...

ÉCRIRE POUR *EX-SISTERE*³

Février 1998, je portais plainte devant le procureur de la République pour « viol aggravé ». Au moment des faits j'avais dix ans, le fauteur était mon père : l'inceste. Vingt-cinq ans de silence, de honte, de culpabilité, vingt-cinq ans de déni.

Mars 1998, je recevais la réponse du procureur, quelques mots sur une grande feuille blanche, une fin de non recevoir, la fameuse prescription. En quelques secondes ma vie allait de nouveau basculer. La non-reconnaissance de l'acte par mon père m'avait fait déjà connaître le vide intérieur, la négation totale de mon être, au point de douter, au point de vivre le déni de tout un pan de mon histoire, au point de me cliver pour exister malgré tout...

À trente-trois ans, j'apprenais qu'il était trop tard ! J'avais dépassé de cinq années le délai de recevabilité d'une plainte. Mais ma réparation en tant qu'individu devait passer par cet acte symbolique. Et à acte symbolique, réponse symbolique : la non-prise en compte par la justice, et par là même la non-reconnaissance de la société, me renvoyaient tout d'un coup à un autre type de vide et de déni, celui de ma non-appartenance à la société, celui de ma non-légitimité en tant « qu'être social », celui de ma non-place au sein du monde des hommes !

Après des années de thérapie et de reconstruction, je me sentais de nouveaux virtuelle, sans réalité ! Quelle est donc mon identité « d'être social », ma légitimité à « être » en société et à faire société ? Comment une histoire de « non » allait m'entraîner dans une histoire de « nom » et dans une course

effrénée à la légitimité, la place, la « reconnaissance sociale » !

Cette quête où je me suis lancée à corps perdu est devenue mon combat, le prix de ma résilience. Sortir du silence, de la non-loi, du non-lieu et écrire, témoigner de la société « incestueuse ». Société qui « tue » parce qu'elle tait et ce faisant, sacrifie des milliers d'enfants et ex-enfants et les fait glisser dans le néant, l'impuissance, la honte et la culpabilité, leur laissant comme seule issue, comme seule parole, des passages à l'acte tels que la violence, l'autodestruction, la folie et même la mort.

Écrire c'est pour ne pas mourir, ne pas sombrer dans la folie. Nommer, trouver les mots justes. Les mots qui parlent, les mots pensables, les mots audibles. Les mots qui ouvrent les oreilles, les yeux, les esprits et le cœur... Écrire pour être entendue et reconnue !

Écrire pour pouvoir oublier, délivrer le corps qui parle, qui se souvient avec ses maux de sang. Métamorphoser les maux en mots, laisser la mémoire au papier et les cris s'envoler, comme des papillons !

Écrire pour chercher des mots nouveaux. Des mots insolites, des mots inconnus, des mots rares et puis, trouver des mots étonnants, des mots ignorés, des mots secrets. Écrire pour savoir !

Écrire pour un autre. Pour donner et recevoir, pour changer et échanger, pour créer et recréer, pour former, réformer et transformer !

Écrire pour vivre, pour *ex-sistere* hors du magma parental, hors du magma familial, hors de la confusion culturelle et sociétale... Écrire pour « être au monde » !

UN PROCESSUS À ÉTAPES

À partir de mon histoire, de la connaissance concrète et théorique que j'ai de l'inceste père/fille, j'ai tenté de comprendre la violence dans laquelle j'ai été enfermée. J'ai donc regardé l'inceste non plus comme un acte de violence à l'origine de traumatismes psychologiques mais comme un processus qui enferme sa victime dans la violence de blessures symboliques (sociales et culturelles), et que je décline en quatre étapes :

- Le système d'emprise (ligotement psychologique/déni)
- La liminalité
- Le tranchant de la loi ou plutôt son absence
- La violence et l'autodestruction

nL'inceste comme système d'emprise

Si l'acte, violence par elle-même, est source de traumatismes graves, profonds et durables, il s'inscrit en même temps dans une interaction avec une personne, un contexte et un environnement :

- La personne, le père/agresseur avec ce qui est en jeu dans la relation et ce qu'elle représente en terme de loi et de protection. Il est la figure de l'autorité, à la fois inféodée, idéalisée, et de toute puissance.
- Le contexte familial, avec ce qu'il représente en terme de cadre (groupe-appartenance), de règle (valeur-refuge) et de protection.
- L'environnement culturel et social avec ce qu'il transporte et représente en terme de loi (interdit de l'inceste) et de protection (sanction de l'inceste).

Ces interactions peuvent se combiner dans plusieurs triangulations :

- victime/agresseur/famille,
- victime/famille/culture,
- victime/agresseur/loi...

Peut-on penser, imaginer être détruit par ce qui est censé nous protéger ?

Pris dans un cercle vicieux, englué dans une toile d'araignée, un phénomène de ligotement psychologique⁴ se produit alors du fait de l'incohérence, du décalage, de l'impensable contradiction entre ce qui est énoncé par l'autorité, le cadre, la protection (le père, la loi, la culture...) et ce qui est réellement vécu dans les faits, corporellement, psychiquement, émotionnellement, et qui est nié, jamais reconnu.

L'inceste et sa négation font partie en général du même paquet cadeau.

Ainsi, le traumatisme ne peut pas être pensé pour ce qu'il est. C'est-à-dire en tant que violence injustifiable.

L'abusé(e) est dans l'impossibilité d'intégrer psychiquement et émotionnellement la réalité des faits. Maltraitée, la victime n'a pas le droit de le savoir. Elle devient comme interdite de mémoire. Dans la totale impuissance, comme anesthésiée, elle est emmurée dans le silence, condamnée au secret.

Ce phénomène de ligotement psychologique/déni, la victime d'inceste le vit dans l'interaction avec son agresseur, dans l'interaction avec sa famille ou l'histoire officielle est souvent tout autre et ou elle doit faire face au déni. Mais elle le vit aussi dans son environnement social et culturel.

En effet, notre culture évolue au sein de représentations extrêmes et ultimes de l'abus sexuel et de l'inceste.

Hors, ces représentations ne sont pas systématiquement justifiées. Loin de là. Certaines maltraitances physiques et/ou psychologiques peuvent faire des dégâts bien plus désastreux. Par exemple, dans ce que Paul-Claude Racamier appelle « l'incestuel », parce que, précisément, le passage à l'acte n'a pas eu lieu, la violence est alors méconnaissable et ne peut être nommée.

L'inceste est tabou. Ainsi, dans notre culture, celui qui a connu cela a connu l'ultime. Il est détruit de façon irréversible, foutu, peut-être même dangereux, fou, paranoïaque, psychotique... Car l'inceste renvoie à des affects très archaïques qui sont impensables, inaudibles et indicibles. Nombreuses sont les victimes qui ont pu faire cette expérience douloureuse, au moment où le mot tabou est lâché. Impossible de prononcer ce mot sans déclencher un sentiment d'horreur, sans être vue comme un « monstre », attention danger, à bâillonner à tout prix et à envoyer chez le « psy » d'urgence. Impossible de dire, sans insidieusement ressentir l'autre devenir blême ou livide, la relation se glacer, puis se briser, se transformer en trou béant, infranchissable. Impossible de dire sans déclencher le vide, le doute, l'hésitation, la peur puis le déni. Comme si la victime cristallisait sur elle le tabou de l'inceste !

L'inceste rend sourd, aveugle et muet, il provoque la paralysie même chez les professionnels qui doivent intervenir... Les cas d'hypnose collective ne sont pas rares⁵.

Ainsi, le tabou de l'inceste concerne aussi l'interdit de dire et condamne ses victimes à l'impossible réparation.

Dans ces conditions, l'inceste et le déni qui l'entoure

ne sont plus à réduire seulement à un acte de violence sexuelle mais à un véritable système d'emprise et de possession totale de l'autre. Ne pouvant ni fuir ni combattre ce qui – père, famille, société, loi – est censé la protéger, victime est ligotée psychologiquement et emmurée dans le silence. Ainsi, l'inceste continue à exister comme un lien invisible au-delà de l'acte, au-delà de l'agresseur, au-delà de l'espace, au-delà des années qui passent : il s'instaure alors comme un véritable système relationnel et un état d'être au monde.

n Inceste et liminalité

L'inceste fait basculer sa victime dans un univers où les repères ont éclaté. La barrière des générations n'existe plus, elle est hors-génération. La limite de la loi n'existe plus, elle est hors-la-loi. Le passage dans la culture n'existe pas, elle est hors-culture. Le lien avec l'agresseur et la cellule familiale se délie, la parole devient impossible, la reconnaissance interdite. « Viol » comme « violence » montrent que violeur et violé(e) sombrent dans le même temps⁶.

L'agresseur et sa victime sont tous deux éjectés hors du système symbolique du langage et de la parole, de la parenté et de la filiation, de la culture et de la loi.

Seule au milieu de tous, la victime est jetée hors du monde, ni vraiment dehors, ni vraiment dedans. « Zombie », c'est ainsi que de nombreuses victimes sont amenées à se définir. Ni vraiment vivantes, ni vraiment mortes. Flottantes, comme enfermées dans une bulle, dans un état liminal...

La liminalité est un concept importé de l'ethnologie que j'ai trouvé très intéressant et très parlant

pour décrire l'état et le processus dans lequel les victimes d'inceste sont projetées. « Liminalité » a pour origine le mot latin « *limen* » qui signifie « seuil », « porte », « entrée » mais aussi « début » et « fin ». Ce concept permet d'illustrer les rites de passage qui impliquent la communauté dans la transformation d'un individu qui passe d'une position à une autre dans la société.

Ce processus comporte trois phases :

- Première phase : phase de séparation ou d'isolement
- Deuxième phase : phase d'initiation (liminalité)
- Troisième phase : phase de réintégration ou de renaissance

La liminalité est donc la phase de transition entre l'état d'isolement et l'état de réintégration. Le sujet

est entre deux, ni dedans, ni dehors.

Trois sens peuvent se distinguer :

1 – Un sens anthropologique : la personne liminale échappe aux classifications qui permettent normalement de situer les personnes dans des endroits et des positions de l'espace culturel. La caractéristique sociale de ces individus est leur ambiguïté. Les entités liminales ne sont ni ici, ni là. La liminalité peut être rattachée, par exemple, à la bisexualité, la transsexualité. Murphy, anthropologue, parle de l'invalidité comme une forme de liminalité⁷.

L'anthropologie rattache également la liminalité à la mort, l'invisibilité, l'obscurité, le monde la nuit, la nature sauvage...

2 – Un sens sociologique : où liminalité pourrait être remplacée par marginalité. Être à la marge, posi-



« Territoire aux limites floues... »

tion intermédiaire entre le dehors et le dedans de la société. Territoires aux limites floues. Par exemple, les comportements hors la loi, maltraitances, violences, délinquances...

3 – Un sens psychologique : « L'état psychologique de liminalité se caractérise par un sens de l'identité en suspens... Le « je » a l'impression d'être sans foyer... Les sentiments dominants sont des sentiments d'aliénation et de marginalité et la personne se sent dans un degré inhabituel de vulnérabilité... Il existe une sorte de flottement de la conscience où les structures psychiques sont fluides et où le sens de l'identité personnelle est flou⁸. »

Pascale Solaire, dans *Le Mur du silence*⁹, rapproche le mot latin *limen* de l'hymen qui par sa rupture engendre un véritable rituel initiatique et donne une excellente démonstration de l'inceste comme forme de liminalité.

Toutes les sociétés pratiquent l'initiation. Bruno Étienne¹⁰ distingue trois catégories : l'initiation tribale, l'initiation religieuse, l'initiation magique. Leurs fonctions sociales sont connues mais n'ont pas toujours le même objectif. Certaines ont pour but d'intégrer l'individu dans la société où sa place lui est assignée et d'autres ont pour but de séparer certains acteurs sociaux des autres. Quoi qu'il en soit, on retrouve toujours les mêmes trois phases.

Pour cette raison, ne pourrait-on pas envisager le processus de l'inceste comme un véritable rituel initiatique de désintégration, en rapprochant le système d'emprise de l'inceste avec la première phase de séparation/isolement puis l'état d'inceste avec la deuxième phase, qui concerne la liminalité :

– Au sens anthropologique, puisque la victime est hors culture elle devient donc un personnage liminal. Proche de la nature sauvage, de l'obscurité, de la mort, c'est un personnage qui inquiète, qui trouble et/ou qui fait peur.

– Au sens sociologique, puisque la victime est jetée hors la loi, elle se trouve dans des limbes sociaux où elle est maintenue en dehors du système social formel¹¹. Maintenue hors la loi, dans l'impression et l'expression de la violence, elle est un personnage liminal par excellence.

– Au sens psychologique, puisqu'il en découle une perte d'identité en tant qu'individu et en tant qu'« être social ». L'individu développe une personnalité trouble, clivée ou dite *borderline*. Toujours à la limite de la folie, de la mort, de l'inconscience...

Telle un(e) équilibriste, l'inceste-tué(e) dans cet état liminal est maintenu(e) flottant à la limite, sur la limite. Le seuil est très fin, le sentiment est de vivre sur un fil. La pression est terrible, le danger effrayant, et le risque ? Tomber, sombrer dans la folie, la désintégration, et parfois la mort.

n Le tranchant de la loi

L'être est confronté au réel dans les trois rapports : vérité/mensonge, vie/mort et masculin/féminin. La parole du sujet naît de cette contradiction irréductible de l'imaginaire et du réel ainsi conçu¹².

L'inceste est mensonge, mort, cannibalisme (féminin).

Parce que donné par un autre, la loi dans son principe masculin, son rapport à la vie, à la vérité, peut « couper » l'emprise et « trancher » le ligotement psy-

chologique.

À défaut d'être reconnu par l'agresseur, seule la reconnaissance de l'acte par la loi pourrait permettre d'intégrer la phase suivante à la liminalité. La troisième phase, qui est celle de la réintégration, de la reconstitution du soi, de la reconstruction de l'identité. Seule la reconnaissance par la loi, permet à la victime d'être reconnue et de se reconnaître comme victime. C'est l'étape indispensable pour enclencher un processus de réparation. La réparation ouvre au symbolique. « Ré-parer, c'est permettre à l'être de prendre part à la vie communautaire humaine. C'est réaffirmer cet être, comme membre à part entière de l'espace, appartenant à une culture, à un groupe, parlant une langue¹³. »

Devenant sujet de la loi, permettant la parole, la victime peut s'humaniser.

Malheureusement, cette reconnaissance par la loi est rare du fait du système d'emprise précédemment décrit et du silence qui en découle, mais qui se trouve aussi renforcé par le problème de la prescription. L'acte créateur abolissant la confusion ne pouvant avoir lieu, la victime est enfermée dans sa « bulle ».

Non-inscrit(e) dans la loi, non-inscrit(e) dans la parole, non-inscrit(e) dans un groupe, l'incensé(e) fait-il (elle) encore partie du monde des humains ?

n La violence et l'autodestruction

Les éléments structuraux qui permettent à la personne de fonctionner comme un ensemble vivant forment une triade : le réel, le symbolique et l'imaginaire. Les effets de rencontre, le symbolique, ne

naissent que du nouage du réel et de l'imaginaire dans une parole originaire qui les fonde. La vie ne se dit que dans cette triangulation intrapersonnelle. Que ce nœud se trouve frappé d'impossible, que la toute-puissance, ou la toute-impuissance, ne fasse plus rapport avec le réel, et le corps devient muet, réduit à une chair vouée aux seuls repères de la vie biologique¹⁴.

Ne faisant plus lien avec le réel, interdite de mémoire, la parole ne peut plus circuler, enfermant la victime dans un hurlement silencieux, un cri sans voix.

Torturée par l'indicible et l'innommable, il ne reste que la chair pour se souvenir. Le corps, seul repère de la vie biologique, devient alors le lieu de confrontation avec le réel, le lieu de résistance (et non plus d'existence) et d'ouverture au symbolique en ouvrant sur le langage des maux.

Les symptômes corporels dont souffrent ces personnes sont nombreux, intenses et destructeurs. Mais ils ont une origine éthique. Ils disent inlassablement ce qu'il est interdit de dire. Ils sont le signe même que le sujet reste vivant et qu'il fait partie du monde des humains.

« Qu'est-ce qu'un homme ? C'est un être qui se souvient », écrit Marie Balmary. La littérature n'est faite que de mémoire, véritable ressort de création. Rester vivant, c'est se souvenir, témoigner et témoigner encore par les maux du corps.

La violence du corps devient alors la seule issue pour ne pas sombrer dans la folie ou la mort. Se détruire pour exister, paradoxe ultime, l'incensé(e) est habitée par une violence archaïque extrême qui inhibe

ses forces vitales, véritable puissance de désintégration inversement proportionnelle à son désir de vivre. C'est l'autodestruction par la pulsion de vie. « Je vis donc je meurs », imprimant la croyance « Je souffre donc j'existe ».

« Zombie » réduite au registre de l'imaginaire et du fantasme, la confrontation avec le corps social (lieu de résistance et de non-existence) va également se faire à l'endroit de la confrontation avec le réel et d'ouverture à d'autres types de langage symbolique. Ainsi, des violences sociales vont aussi s'exprimer : drogue, alcool, poly-toxicomanie, délinquance, errance, prostitution, comportement suicidaire...

Ces comportements disent eux aussi ce qui ne peut être entendu ni reconnu. Ils deviennent les seules possibilités de résistance au « déni culturel et social ». Ils expriment par la violence et des comportements déviants ce qui n'a pas été tranché par la loi.

Mais ils sont aussi la quête désespérée des limites de la loi et de la reconnaissance sociale. La justice n'ayant pas été rendue, le procès n'ayant pas eu lieu, la victime n'aura plus comme seule mission que de provoquer une rencontre avec la loi, de quelque manière que ce soit. Entrer au tribunal en place d'accusé, vaut mieux que la non-existence à laquelle les victimes d'incestes sont condamnées. La violence appelle la violence, seule issue pour la victime de se ré-instituer dans la culture et la loi.

Nous sommes ainsi devant un nouveau paradoxe dans lequel la violence, la déviance, la souffrance deviennent les seules stratégies de survie et d'adaptation sociale !

UNE ESCROQUERIE SOCIALE ET CULTURELLE POUR UNE SOCIÉTÉ INCES-TUEUSE

Alors qu'elle le condamne violemment, notre société érige, en parallèle de la prohibition de l'inceste, des murs du silence infranchissables, de véritables prisons. Le système d'emprise, la victime le rencontre intra-muros dans son contexte familial mais aussi extra-muros dans son environnement social et culturel (l'école, l'aide sociale, la psychanalyse, le discours ambiant...). La justice devient l'épreuve ultime, le jugement dernier, car seul le tranchant de la loi peut « couper et délier »...

Nous baignons alors dans une violence archaïque¹⁵ invisible, où « Dame société », dans sa toute puissance, a le droit de vie et de mort sur les « petits monstres » sortis de ses entrailles et dont le seul et unique destin est la violence et la répétition¹⁶.

Il y a ceux qui pourront parler, être reconnus et déliés et tous les autres qui seront « tus ».

« Le droit institue la vie » ou la folie et la mort, c'est selon¹⁷.

Contrairement à la pensée dominante, la victime d'inceste, celle qui s'en sort malgré les coups du sort, n'est ni dans la fuite du réel, ni dans la pulsion de mort, bien au contraire !

Elle est dans une quête désespérée à la vie, dans une course effrénée de rencontre et de conquête avec le réel, la loi, la culture humaine ! Cette rencontre, ce contact incontournable pour ne pas sombrer dans la folie ou la mort permet alors toutes les stratégies de survie et d'adaptation :

– Des plus constructives, mais « on ne devient pas

normal impunément quand le fracas nous contraint à la métamorphose. Alors on se tricote une résilience, et le blessé de l'âme, ni acier, ni surhomme, transforme sa souffrance en œuvre d'art »¹⁸.

– Au plus destructives, et c'est ainsi que la violence émerge.

Ce combat, cette véritable lutte pour la vie, ou plutôt la survie, n'autorise aucun repos, car la moindre relâche, le moindre risque et la chute est sans retour...

Mais est-il nécessaire de vivre l'inceste pour rencontrer ce processus incestueux ?

M'intéressant au processus de la violence individuelle mais aussi sociale et institutionnelle, j'ai pu identifier et expérimenter ce processus au sein de notre culture, dans le fonctionnement même de notre société, selon les quatre étapes citées au début.

Afin de développer un exemple qui me semble assez éloquent, j'ai choisi l'Éducation nationale :

L'école crée de la socialisation, de l'intelligence, du savoir, de l'égalité des chances, de la qualification, de l'insertion... Cela, c'est l'histoire officielle, celle qui est racontée par la société, par notre culture. C'est pour son bien que l'enfant doit s'instruire.

Mais ce qui est vécu dans les faits, dans la réalité est souvent tout autre : de la compétition, de l'exclusion, de la discrimination, de l'échec, de la disqualification... C'est ainsi que nous retrouvons le système d'emprise, où l'individu se sent pris dans un cercle vicieux, une toile d'araignée : l'incohérence et le décalage entre ce qui est énoncé par le cadre, la loi, et ce qui est réellement vécu au niveau des faits, psychologiquement et émotionnellement, tout en étant nié, ja-

mais reconnu car l'Éducation nationale ne vient pas dire : « Non tu n'es pas en échec, c'est nous qui n'avons pas su faire avec toi. »

Alors, ne pouvant ni fuir (l'école est obligatoire jusqu'à seize ans), ni combattre ce qui est censé protéger, éduquer, instruire, ligoté psychologiquement, l'enfant ou l'adolescent est réduit à l'échec, à la honte et à la culpabilité, dans l'impossibilité de penser et panser la violence qui leur est faite comme une réalité injustifiable et une injustice réelle.

Jeté hors des normes de réussite, parfois jeté hors du système scolaire, enfermé dans la bulle de l'échec et de la non-reconnaissance, exclu, à la marge, l'enfant et l'adolescent se retrouvent alors dans l'état et le lieu de la liminalité.

Cette violence froide et invisible ne permet à aucun des protagonistes (individu ou institution) l'émergence d'une parole qui pourrait permettre la reconnaissance sociale de cette souffrance sociale. La violence, les passages à l'acte restent les seules issues pour dire, témoigner, résister à l'emprise et au silence. La violence contre soi et/ou contre les autres, à l'école ou dans la rue, devient le seul langage visible et audible.

Et la violence appelle le tranchant de la loi, elle appelle la reconnaissance et permet la réintégration des normes et de la société.

Cette violence féminine (froide et invisible) en apposition à la violence masculine (chaude et visible) se retrouve partout, et des exemples comme celui-ci je pourrais en décliner à l'infini dans l'aide sociale, l'insertion socioprofessionnelle, le monde associatif, le

travail social, le monde économique, la politique, l'environnement écologique... Où à chaque fois, confrontés à un système d'emprise, le prix de l'insertion, de l'adaptation et de la reconnaissance sociale serait donc de provoquer une rencontre avec la loi : devenir suffisamment hors-la-loi, suffisamment coupable, en transgressant interdit, règles, cadre, autorité, père, afin de réintégrer la norme et la société.

AGIR ET RÉAGIR ?

Ce qu'Edgar Morin appelle la trinité humaine¹⁹ met en évidence que chacun de nous est à la fois « individu », « partie d'une espèce » et « partie d'une société ». « Nous sommes dans la société, mais la société est en nous à travers son langage, ses normes, ses idéologies ; par notre capacité de reproduction, nous permettons à l'espèce de perdurer tout en en faisant partie. Chacun des termes est récursif, c'est-à-dire que chacun génère l'autre et est généré par l'autre ; chacun est à la fois « cause » et « produit ». Ces trois termes sont indissociables, complémentaires, et imbriqués les uns dans les autres²⁰. »

Intégrer cette dimension ternaire me paraît inéluctable si l'on veut passer dans l'action juste.

Envisager l'inceste dans une approche globale et systémique, c'est-à-dire en intégrant la victime, l'agresseur et sa famille, mais aussi l'environnement socioprofessionnel (dans ses pratiques, ses croyances et ses représentations) et l'environnement socioculturel (avec sa loi, ses croyances et ses représentations). L'action doit se faire dans chacun de ces trois pôles et la justesse ne pourra se fonder et s'accomplir que dans

cette triangulation-là.

De même, la thérapie et la résilience des « victimes », mais aussi des « agresseurs », ne pourront se faire que dans une approche globale et humaniste intégrant toujours une dimension ternaire esprit/corps/âme. Une thérapie n'intégrant pas la dimension du corps et de la réalité des faits ne peut-être qu'assassine pour une personne ayant vécu l'inceste (subi ou administré).

L'esprit, l'attitude d'amour et de non-jugement qui consiste à ne pas réduire la personne à son acte ou à son traumatisme et à croire en son propre génie de reconstruction, est le plus sûr chemin qui la conduira vers le pardon libérateur, la liberté intérieure, l'ouverture au symbolique, l'âme...

Les problématiques de la violence, qu'elles soient du domaine de l'intime ou du public, de l'individuel ou du collectif, ne pourront également se résorber que si l'action est menée de façon transversale dans une triangulation prenant en compte l'individu, le collectif (la culture et les institutions) et la violence. La violence étant alors l'expression symbolique, le symptôme d'une mauvaise interaction, d'un mauvais nouage entre l'individu et le collectif, entre l'intime et le politique.

Agir uniquement sur l'un des trois pôles revient à ignorer la trinité humaine et aura comme conséquence soit de déplacer le symptôme, soit de l'aggraver !

« Nous nous trompons de malade. Ce n'est pas tant sur le blessé qu'il faut agir afin qu'il souffre moins, c'est surtout sur la culture !²¹ »

MARY ODILE

Formatrice en communication et relations humaines

1. RAZON (L.), *L'Énigme de l'inceste, fantasme ou réalité*, Denoël, 1996.
2. Journées de réflexions « Vivre après l'inceste », ARSINOË, Nantes, 22 et 23 octobre 2002.
3. « Exister », du latin *ex-sistere* : placer hors de...
4. HIRIGOYEN (M.-F.), *Le Harcèlement moral*, Pocket, Paris, 1999.
5. THOMAS (É.), *Le Sang des mots*, Mentha, 1992.
6. DALIGAND (L.) et GONIN (D.), *Violences et victimes*, Méditations, 1993.
7. MURPHY (R.-F.), *Vivre à corps perdu*, Plon, 1987.
8. HOUDE (R.), *Le Mentor : Transmettre un savoir-être*, Hommes et perspectives, 1996.
9. SOLAIRE (P.), *L'Inceste, entre vécu et analyse, Le mur du silence*,

Privat, 2002.

10. ÉTIENNE (B.), *L'Initiation*, Éd. Dervy, 2002.
11. MURPHY (R.-F.), *op. cit.*
12. DALIGAND (L.), *op. cit.*
13. DALIGAND (L.), *op. cit.*
14. DALIGAND (L.), *op. cit.*
15. Au sens psychanalytique du terme.
16. La répétition est un passage à l'acte qui permet de continuer à dire, à témoigner.
17. THOMAS (É.), *op. cit.*
18. CYRULNIK (B.), *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob, 1999.
19. MORIN (E.), *La Méthode (V) L'humanité de l'humanité*, partie 1 : « L'identité humaine », Le Seuil 2001.
20. Entretien avec Edgar MORIN, *Transversales, science/culture* n° 71, novembre-décembre 2001.



« Nouage entre l'individu et le collectif, entre l'intime et le politique. »

UN CHEMIN DE RÉSILIENCE

« C'est peut-être vous – pas moi – qui avez du courage, vous qui devriez être fière d'avoir vécu – bien ou mal – comme on essaie de le faire avec ces choses. »

A. E.

MON AUTOBIOGRAPHIE

Issue d'un milieu social modeste, née de parents « trop vieux » – quarante ans ! – à la fin de la guerre 39-45, victime d'abus sexuels pendant l'enfance, je prends conscience maintenant du chemin de ma vie qui a abouti à la sublimation de mes hontes d'origines diverses.

D'abord, je symbolise la rencontre entre mes parents après quatre années de séparation à cause de la guerre. Mon père avait été prisonnier au *stalag VII A* en Bavière. Ma mère avait survécu avec ses deux enfants, en faisant des lessives et des ménages chez les « autres », en cultivant ses légumes et en élevant des

poules et des lapins. Mon frère et ma sœur, dès l'âge de quatorze ans, le diplôme du certificat d'études en poche, sont entrés dans la vie active. Ma sœur a travaillé dans une usine de cartonnerie. Mon frère est devenu apprenti chez le boucher, notre voisin du rez-de-chaussée.

Bien qu'habitant en zone rurale, nous demeurions dans un appartement au premier étage d'une « maison de ville ».

Je suis née juste un mois après la libération de Melun par les alliés. J'ai vécu les bombardements protégée, dans le ventre de ma mère, à l'abri dans une cave. Elle disait de moi que j'étais un « souvenir de guerre » – souvenir heureux ? Souvenir malheureux ? Souvenir chargé de sentiments contradictoires ? Pour les gens du village, les enfants d'après-guerre étaient les enfants de prisonniers.

Mes parents se sentaient trop fatigués après cette épreuve, épuisés même, pour s'occuper d'une nouvelle petite fille. Ils m'ont dit qu'ils avaient peur de

mourir avant de n'avoir pu m'élever.

Ils se sentaient pauvres aussi : mon père était livreur de charbon, avec un faible salaire et ma mère continuait à faire les lessives au lavoir du village pour apporter un peu d'argent en plus.

J'ai compris – quoi ? Comment ? – que l'école serait ma survie : je suis devenue très bonne élève à l'école primaire. Si bien que mon instituteur a proposé à mes parents de poursuivre des études secondaires au lycée, dès l'âge de dix ans. J'étais tellement heureuse de passer l'examen d'entrée en sixième. Ce fut comme un jour de fête. Tout apprentissage m'était facile.

Mais j'ai basculé trop tôt dans une vie de femme : j'ai découvert le plaisir sexuel, qui m'a remplie de honte, avec mon beau-frère. J'avais neuf ans et lui vingt-quatre. Je l'aimais, il m'aimait et il aimait ma sœur. Jalouse de ma sœur, je lui chipais son amoureux ! Quel drame !

J'avais honte du plaisir sexuel indicible que j'ai voulu oublier. Pour continuer à vivre, je me suis imaginée asexuée ! Si seulement cela avait été possible ! J'ai voulu croire que j'avais fait un horrible cauchemar ! Je me suis alors réfugiée dans les livres. J'ai lu énormément, avec boulimie, tous les livres que je pouvais avoir à ma disposition.

La vie lycéenne m'a fait découvrir des amies d'un autre monde, un milieu « petit bourgeois », que je croyais plus respectable que le monde rural de ma campagne briarde. Si bien que j'ai ressenti la honte de mes parents pauvres. Nous n'avions pas de voiture, pas de télévision, pas de frigidaire. Nous ne sommes

jamais partis en vacances... hormis une journée à Dieppe, une journée au bord de la Loire, une journée à Reims et en Champagne.

J'ai, en plus, ressenti la honte d'avoir des parents trop vieux pour moi, au point que mes amies de lycée croyaient qu'ils étaient mes grands-parents.

Le traumatisme sexuel refoulé m'a fait vivre une adolescence difficile, j'étais extrêmement timide et rougissante... surtout quand un garçon me parlait. Je ne pouvais que me cacher et me murer dans un silence qui met mal à l'aise. Dans le journal intime de mes seize ans, j'écris : « Je ressens une dualité en moi que je ne comprends pas. »

D'excellente élève à l'école de mon village, je suis devenue médiocre au lycée. Sur mes bulletins scolaires, je relis avec douleur les appréciations de mes professeurs qui dévoilent que : « Je ne sais pas écrire, je suis superficielle, je ne sais pas m'impliquer, je n'ai pas d'opinions, je suis désespérément molle... » J'ai tout de même décroché le BEPC¹ à quinze ans et le baccalauréat sciences expérimentales à dix-neuf ans. J'avais redoublé ma classe de seconde car mes professeurs m'avaient jugée comme manquant de maturité et ne sachant pas réfléchir. Ils n'avaient pas compris que c'était peut-être le contraire !

Même si je n'étais pas brillante, même si je n'avais pas de ressources financières, j'avais très envie de poursuivre des études supérieures. Mon père est mort l'année du bac et ma mère en fut très fragilisée. Elle avait déjà failli mourir quand j'avais quatorze ans.

En classe de terminale, j'ai eu une jeune femme qui débutait sa carrière, Monique, comme professeur de sciences naturelles. Elle réussit à me donner

confiance pour la poursuite d'études supérieures en biologie et en géologie. Je dois avouer que les sciences naturelles ne m'intéressaient pas trop. Mais, en classe de troisième, j'avais apprécié l'étude de l'organisme humain et plus particulièrement l'étude des maladies.

Monsieur B., le père de ma meilleure amie de lycée, m'a aidée en persuadant ma mère de me laisser partir à Paris pour poursuivre mes études. Les études de médecine m'attiraient sur le plan intellectuel, mais l'approche du corps m'effrayait. Penser qu'un jour je devrais toucher des corps pour ausculter m'a complètement bloquée et fermée cette voie. Et puis, j'aurais eu trop peur de vivre des relations duelles médecin/patient, trop peur de la sexualité des patients et de la mienne.

Aussi me suis-je orientée vers les sciences naturelles. J'ai réussi lentement : propédeutique SPCN en deux années, chimie organique et génétique, puis plus rien. Je pensais avoir atteint mes limites intellectuelles !

Après mon mariage en 1968, je suis devenue professeur de sciences naturelles en Tunisie au titre de la coopération culturelle.

J'ai eu deux fils, à deux ans d'intervalle, qui m'ont fait découvrir les joies de la maternité. Puis j'ai repris mes études, tout en enseignant la biologie et la géologie et j'ai réussi ! La licence, la maîtrise, le CAPES et l'agrégation, apothéose de ma carrière. Et surtout un défi pour moi, jeune fille trop réservée que les professeurs jugeaient dotée de trop peu de moyens intellectuels.

MON INTERPRÉTATION : MES RÉSILIENCES

Aujourd'hui, je tente de comprendre la signification



« *Un chemin de résilience ?* »
de mon parcours de vie. Une sublimation ? Un chemin de résilience ?

J'ai aimé l'école de mon enfance dans un petit village de sept cent trente-trois habitants au milieu des champs de blé de la Brie.

Je garde un bon souvenir de ma première institutrice, j'ai appris très vite à lire car, du haut de mes six ans, je m'étais fixé pour mission d'apprendre à lire à mon grand-père paternel analphabète. Je pensais devenir maîtresse d'école à mon tour.

Je rejoignais dans ce désir celui de ma mère qui aimait tant l'école. En effet, elle-même issue d'une famille de dix enfants, et de plus, orpheline de père dès l'âge de neuf ans, elle avait dû arrêter l'école à douze ans. Bien qu'ayant obtenu le certificat d'études – ce dont elle était fière –, elle a commencé par garder les vaches de la ferme du village. Puis sa mère l'a « mise

en place » comme domestique dans une famille de fromagers dans le village voisin. Psychologiquement, ma mère m'autorisait à devenir maîtresse d'école.

J'ai poursuivi mes études au lycée mais je n'ai pas réussi le concours d'entrée à l'École normale d'instituteur, ni en fin de troisième et encore moins en fin de classe de seconde. Pourtant, cela m'aurait permis de poursuivre mes études jusqu'au baccalauréat, avec moins de soucis d'argent et une sécurité d'emploi en devenant fonctionnaire. Je ne pouvais pas rentrer dans la « normalité imposée » par cette école de formation des instituteurs. Mes parents auraient voulu que je travaille comme fonctionnaire à la « sécurité sociale » ou aux « impôts »... J'avais peur d'entrer dans la vie active. Je me sentais plus en sécurité à l'école.

Je n'étais pas littéraire ni « matheuse ». Tout était difficile. Je me souviens de l'angoisse des dissertations de philosophie, des compositions françaises. Je ne pouvais rédiger qu'entre quatre et sept heures du matin, le jour de la remise du devoir. Mes professeurs écrivaient que je n'avais pas d'imagination, que mon style était gauche, que j'étais superficielle. Je me sentais donc sans avenir dans ce domaine et pourtant, j'aurais bien aimé réussir car je lisais beaucoup depuis mon plus jeune âge. En mathématiques, je m'en sortais assez bien... pas suffisamment pour que les professeurs m'autorisent à entrer en section « mathématiques élémentaires ». Ce fut une déception. Il ne me restait que la série « sciences expérimentales », moins noble à mes yeux.

Après le baccalauréat, les études universitaires m'ont attirée. D'abord, l'aspect expérimental me plaisait, j'aurais aimé entrer dans une école de chimie.

Pour ma mère et pour mon père, c'était trop cher pour eux. En revanche, l'université m'était plus abordable. Ma mère se demandait bien ce que j'allais y apprendre. Mais j'en avais envie. Alors, elle respecta mon désir et je suis partie m'installer à Paris, avec comme unique ressource ma bourse d'étudiante et le fruit de quelques cours particuliers.

J'y ai rencontré des difficultés. Mes connaissances n'étaient jamais assez approfondies. Dans mes devoirs, il y avait toujours un manque de cohérence car je ne trouvait pas de fil directeur. Mes notes étaient médiocres, sans jamais être vraiment nulles.

Pouvais-je m'autoriser à réussir intellectuellement ? Je comprends maintenant le poids de la culpabilité de « laisser » ma mère seule, de santé fragile, et celle de quitter mon milieu social si jamais je réussissais.

En fait, dans mes études universitaires « loupées » à vingt ans, j'ai réussi, avec mention assez bien, le certificat de génétique. À l'époque, j'aurais voulu uniquement travailler en laboratoire, faire de la recherche scientifique.

Aussi, je ne me suis pas orientée vers la licence d'enseignement car je ne souhaitais pas apprendre par cœur, « bêtement », les classifications en zoologie et en botanique. J'aurais peut-être aimé la géologie, le monde minéral me faisant moins peur que le monde vivant. J'étais plus intéressée par la compréhension du vivant que par sa description.

Il existait pourtant une licence de chimie-physiologie dont le contenu intellectuel m'aurait convenu. Mais il fallait passer un certificat de physiologie animale : expérimenter sur animaux anesthésiés vivants

risquait de me rappeler les cris des porcs qu'on égorge, les bêlements des moutons stressés et les meuglements des veaux et des bœufs avant leur mise à mort par le boucher dans la cour de ma maison d'enfance. C'est l'horreur qui m'a bercée dès ma naissance qui réapparaissait à l'idée de faire ces opérations sur les lapins. Et s'ils se réveillaient ? Je n'ai donc pas pu réussir les diplômes qui m'auraient permis d'entrer dans un laboratoire de recherche en génétique.

Il ne me restait plus que la solution d'enseigner. Je ne le souhaitais pas, je me sentais trop timide, j'avais peur de manquer d'autorité : tout se passait comme si mon désir d'être institutrice était devenu à contre-cœur, un non-désir d'être professeur.

Les livres m'ont sauvé de la folie. Je me suis dédoublée. Je donne l'image d'une bonne petite fille sage, gentille, studieuse et sérieuse qui fait la fierté de mes parents. Cette image cache une petite fille misérable et perdue pour la protéger. L'autre réalité est plus sordide, elle est indicible... Une petite fille si précocement d'avoir découvert un plaisir sexuel avec un adulte, son propre beau-frère, qui lui fait honte. Ce clivage nécessaire m'a protégée et je n'ai pas sombré. J'ai gardé une apparence de santé mentale tout en prenant conscience qu'il m'a empêchée d'accéder au langage. Ayant peur des mots que je ne veux pas connaître, je n'ai pu écrire ni devenir littéraire. J'aurais pourtant aimé m'en sentir capable ! J'admire les écrivains qui sont courageux de s'exprimer. Moi, je ne le peux pas.

Les interdits familiaux – « Qu'est-ce qu'elle raconte celle-là ! » – ont trop pesé sur moi et ont étouffé ma créativité.

Alors j'ai étudié la biologie pour chercher à com-

prendre l'origine de mon mal de ventre résultant des abus sexuels de l'enfance. J'aurais même voulu faire de la recherche... en génétique. J'avais bien travaillé cette discipline et j'ai réussi le certificat. Mais je n'ai jamais réussi la biochimie ! Je pense maintenant qu'il s'agissait d'étudier les mécanismes intimes entre les molécules. Le mot « intime » me bloquait et empêchait tout apprentissage.

J'aime cette profession dont j'avais si peur, à cause de ma timidité excessive de jeune fille.

Chaque année, je répète à des adolescents, toujours du même âge, les mêmes explications concernant le corps vivant et ses pulsions de vie et de mort. Et je me revois moi-même jeune fille... Si quelqu'un m'avait expliqué la sexualité, la génétique, la transmission des caractères des parents aux enfants, la régulation des hormones sexuelles, cela m'aurait bien aidée à surmonter une partie de mon mal-être. Mais grâce à mon vécu, je crois encore en mon métier et je me dis : « Heureusement que les professeurs de SVT sont les seuls à l'école qui apportent des connaissances biologiques de base ! »

Ne fallait-il pas voir, dans l'avortement réalisé quand j'avais vingt-deux ans, le rejet du bébé du désir incestueux déplacé sur mon beau-frère ? Je n'ai jamais ressenti de culpabilité en réalisant cet acte de libération. Et j'ai pu me marier, construire une vie de couple, devenir maman et réussir l'agrégation.

Cette réussite m'interpelle encore, deux mois après la mort de ma mère, une semaine après la mort de mon beau-frère. Je regrette de n'avoir pu offrir à ma mère ce succès impossible pour le monde « d'en bas » dont je suis issue. La transmission familiale se pour-

suit, mon fils cadet est professeur agrégé de sciences de la vie et de la terre, à son tour.

En devant professeur de SVT, il me semble avoir « sublimé » les traumatismes de mon enfance, en exploitant mes capacités de résilience. Le long de mon chemin de vie, j'ai eu la chance de rencontrer des personnes qui m'ont aidée. Si je peux écrire aujourd'hui, à cinquante-huit ans, c'est que mes inhibitions se sont peu à peu dissipées, sans disparaître, grâce à un long travail de psychanalyse.

Je pense avoir réparé la cassure de mon enfance en ayant finalement choisi le métier qui me convient.

MOI, PROFESSEUR DE SVT, AVEC LES ENFANTS QUI NE « PEUVENT » PAS RÉUSSIR

Quand j'observe les difficultés de mes élèves, je reconnais les miennes, celles du passé et celles que je traîne encore.

Chaque fin de trimestre, les conseils de classe, les plaintes des professeurs face aux élèves qui ne travaillent pas assez. Les appréciations pleuvent : « Résultats insuffisants par manque de travail approfondi ! », « Enfant dispersé ! Non concentré sur son travail ! », « Superficiel »...

Moi-même, malgré tout ce que je comprends, j'écris aussi ces appréciations et je m'interroge sur la signification de ces observations en revisitant mon passé et mes séances d'analyse.

Il me semble qu'un enfant qui ne peut pas apprendre, c'est un enfant qui ne peut pas mettre en mots les idées qu'il a dans la tête.

Soit les idées, les mots sont là, mais un interdit fami-

lial – conscient ou non – l'empêche de les exprimer, soit les mots sont liés à un vécu trop douloureux ou traumatisant qui fait honte ; ils ne peuvent pas se dire ou s'écrire, soit les mots, en sortant de soi, peuvent perdre toute signification, ils deviennent comme dévitalisés.

Il se peut qu'un enfant puisse avoir la sensation de tête vide ou, au contraire, la sensation de confusion et de tête pleine en désordre. Tant que le souvenir refoulé ne fait pas surface dans le conscient, la confusion empêche les idées claires d'apparaître.

Le refoulement ou le déni a fait « basculer » les mots des souvenirs oubliés dans l'inconscient. Ainsi, la personne a déposé dans une crypte ce qui la gêne pour poursuivre sa vie, sans être perturbée et faire comme si tout allait bien. Est-ce possible ?

Le risque, c'est de tomber dans la pathologie. La personne se tait et c'est l'autisme. La personne se clive en deux individus qui ne se rejoignent plus et s'installe la schizophrénie... jusqu'au suicide ?

L'enfant qui ne peut pas apprendre est un enfant handicapé dont le psychique est à soigner. L'école ne peut pas soigner les plaies psychiques réveillées par certains mots que l'enfant ne peut pas apprendre et encore moins utiliser. Or, un enfant s'enrichit culturellement lorsqu'il s'approprie des mots nouveaux qu'il sait reprendre à bon escient.

C'est l'école puis l'université qui m'ont aidée à m'en sortir en m'offrant plusieurs fois la possibilité de rebondir. C'est comme si elles avaient étayé mon histoire de vie.

MURIEL B.-A.

VOIR ET ÊTRE VU

EN ÉCOUTANT Tim Guénard¹ parler de sa vie et évoquer l'histoire douloureuse de son enfance lors d'un entretien avec Mireille Dumas², j'ai été frappée par l'importance du regard.

C'est à l'hôpital, où il séjourne trois ans, que Tim découvre un univers autre que l'univers de violence et de maltraitance dans lequel il a vécu. « Et du coup à l'hôpital, je voyais les autres qui avaient la chance d'avoir des bisous, des câlins, des cadeaux et ça fout les boules. »

Il prend conscience que la vie d'un enfant ce n'est pas uniquement recevoir des coups, être violé et maltraité par son père. Il réalise que la violence n'est pas le seul lien qui unisse parents et enfants, et qu'il existe une autre façon de vivre. Il découvre l'amour et la tendresse, et ce besoin d'amour va faire de lui un voleur. « Et à l'hôpital en fin de compte, hé bien un jour si je suis devenu un voleur, c'est parce que j'ai volé un tout petit morceau de papier cadeau. C'était un tout petit morceau qu'on jetait. » Sur le bout de papier, il

y avait un petit ours juché sur le wagon d'un train et qui faisait au revoir de la patte. Et cet ourson va symboliser pour lui tout l'amour dont il a été privé.

« Le papier cadeau allait devenir mon espérance [...] et j'avais l'impression que c'était le seul, [l'ourson] qui me regardait chaudement. »

Regard de l'enfant sur l'ours, regard imaginaire de l'ours sur l'enfant, et l'instant devient magique.

Au-delà du désespoir, la puissance de cet échange de regard va transformer Tim. Elle va lui rendre sa dignité, lui permettre de retrouver son humanité. Du rang d'animal passif auquel son père l'avait réduit : « Je dormais dans la niche du chien parce qu'on m'oubliait dans la cour tout nu, et que c'était le seul qui m'accueillait », il va devenir animal actif : « J'allais le [le bout de papier] regarder en cachette en rampant comme une limace parce que je ne savais pas marcher », et enfin accéder à la verticalité et à la condition humaine : « Et j'ai décidé que j'allais vivre, que j'allais apprendre à marcher pour aller tuer mon père, ça m'a aidé à survivre. »

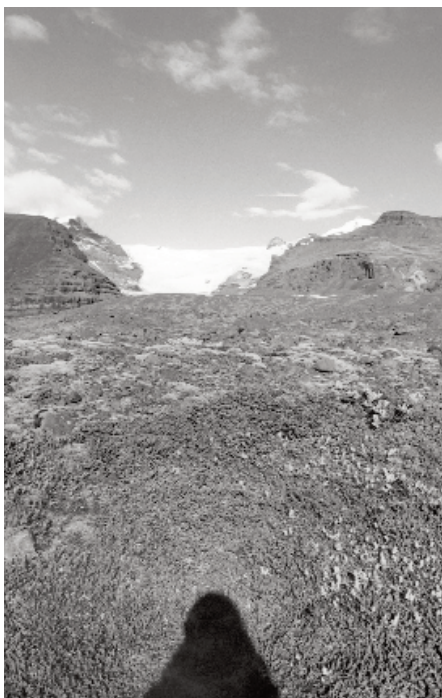
Tout ça parce que son regard d'enfant désespéré a vu de l'amour dans les yeux d'un ourson de papier.

Mais ce n'est pas l'amour qui, dans un premier temps va habiter Tim, mais la haine. Après l'hôpital, la DASS³. Et Tim doit affronter le regard des adultes qui lui renvoie l'image d'un enfant pas aimable, avec son visage marqué par les tortures paternelles : joue arrachée, oreille explosée, nez cassé. « On mettait les enfants en ligne et les gens venaient choisir les enfants. Alors, les jolis enfants ils gagnent toujours des papas et des mamans d'occase, mais ceux qui sont pas beaux, qui ont une oreille foutue ou qui tremblent parce qu'ils ont la trouille de tout [...] je rêvais d'avoir un papa et une maman d'occase. »

Et pourtant, malgré l'indifférence qui l'entoure, la haine qui l'habite, il rêve d'amour. Et cet amour qu'il ne peut avoir, il le vole. Son regard se fait voleur d'amour, mais lui s'enfonce dans la délinquance.

« J'ai même trouvé la seule maman que j'ai eu dans mon enfance enfin de compte, c'est quand j'allais voler à des heures précises : à cinq heures à la sortie de l'école, j'allais regarder les enfants normaux et je me rendais compte que les gens qui aimaient leurs enfants, ils ne regardaient jamais les enfants d'à côté et du coup, j'allais piquer tous les jours à cinq heures,

parce que celle qui ne m'avait jamais abandonné depuis que j'étais tout petit, elle s'appelle la trouille. Alors en allant voler à des heures précises ce n'était plus elle qui venait me surprendre, c'était moi qui me jetais dans ses bras. »



« J'ai décidé que j'allais vivre. »

Délinquance qui le conduit tout droit à la maison de correction.

Et puis, à nouveau, un regard.

Regard d'une prostituée : « Elle m'a embrassé sur la tête en me disant : "Qu'est ce que tu as un beau regard! Depuis que j'étais tout petit, j'étais un enfant laid avec une oreille raplatie. »

Regard d'un policier : « Le plus beau cadeau que j'ai eu après, c'est que un jour je me suis fait prendre par la police, ils m'ont arrêté et ils ont été cool avec moi. [...] Je me suis accroché au pantalon d'un des policiers parce que j'avais envie qu'il soit mon père d'occase, parce que je trouvais qu'il avait une bonne gueule et qu'il pouvait

me protéger. Et j'ai jamais oublié ses yeux. »

Regard du juge baissé sur son dossier, regard plein de larmes que le juge va essayer de cacher.

« Moi, la première fois que j'ai vu quelqu'un chialer, c'est un juge qui a regardé mon dossier, il cachait ses yeux et tu peux pas savoir ce que c'est beau de voir quelqu'un chialer! Surtout ne vous privez pas de chialer! »

Regard du juge, ma mère la juge, qui va au-delà des apparences, regard qui fait confiance, qui donne confiance : « Elle m'a considéré, elle m'a proposé un métier. Grâce à elle, je lui ai donné ma parole de voyou, je lui ai dit, je vais y arriver. Et quand j'ai eu mon diplôme [...], elle a dit, je suis fière de toi. »

La sollicitude du juge lui redonne l'estime de soi. Pour Paul Ricœur, « estime de soi et sollicitude ne peuvent se vivre et se penser l'une sans l'autre. Dire soi n'est pas dire moi. Soi implique l'autre que soi, afin que l'on puisse dire de quelqu'un qu'il s'estime soi-même comme un autre... À vrai dire, c'est par abstraction seulement qu'on a pu parler de l'estime de soi sans la mettre en couple avec une demande de réciprocité, selon un schéma d'estime croisée, que résume l'exclamation « Toi aussi ! » : « Toi aussi tu es un être d'initiative et de choix, capable d'agir selon des raisons, de hiérarchiser tes buts ; et en estimant bons les objets de ta poursuite, tu es capable de t'estimer toi-même⁴. »

À travers ces regards, Tim parvient petit à petit à se dégager de son histoire douloureuse d'enfant maltraité. Par l'intermédiaire de l'autre, il parvient à se voir autrement. Sous le regard de la prostituée, il se voit beau, il oublie les traces de la violence paternelle, il devient un enfant normal, il peut être aimé. Sous le regard du juge, il se découvre semblable à tous les autres hommes. Il n'est plus figé dans son passé d'enfant maltraité, de jeune grand délinquant. Il peut se libérer de cette image négative de lui, qui était lui à un moment de sa vie sans être lui dans sa réalité profonde. Il se découvre au travers du regard de l'autre. Il se dégage de cette image de lui qui n'était pas tout à

fait lui, et chemine vers une reconstruction de lui-même, vers son ipséité. « L'ipséité du soi-même implique l'altérité à un degré si intime que l'une ne se laisse pas penser sans l'autre, que l'une passe plutôt dans l'autre⁵. »

Mais il n'y a pas que le regard des autres sur lui, il y a aussi le regard que Tim pose sur les autres.

Et là, le regard devient moyen d'apprentissage, ouvert vers un savoir, ouverture vers des possibles : « Quand on voit du beau chez les autres [...]. Il n'y a pas que les adultes qui ont les droits d'essayer. On peut aussi essayer d'oser être papa par exemple. Si je suis papa c'est que j'ai vu des jolis papas, si je suis marié et amoureux de ma femme, c'est que j'ai vu des hommes qui étaient amoureux de leur femme et qui étaient mariés et c'est ça qui m'a aidé à ne pas reproduire, c'est-à-dire à innover. »

De ce témoignage bouleversant, peut être une leçon à tirer : si « l'enfer, c'est les autres », il est aussi des situations où les autres sont indispensables pour sortir de l'enfer.

MYRIAM HUGON
DUHIVIF, DEA sciences de l'éducation

1. GUÉNARD (T.), *Plus fort que la haine. Une enfance meurtrie : de l'horreur au pardon*, PUF, coll. « J'ai lu » n° 5502, 1999.

2. Dans l'émission télévisée « Vie Privée, Vie Publique » du 22 janvier 2002 dont la transcription a été faite par Élisabeth Heutte sur www.frjp.com/lani-bayle.html.

3. Directions des affaires sanitaires et sociales.

4. RICŒUR (P.), *Lecture 1, Autour du politique*, Le Seuil, p. 258.

MALGRÉ TOUT... *UNE ÉCRITURE AU COUTEAU*

Lettre de Franck Ribault pour « éclairer » sa résistance

Tout d'abord, les premières années passées chez mes grands-parents. De un à six ans je fus beaucoup chez eux, papa tout « frais » revenu d'Indochine débordait déjà ? Par le verre et par les gestes.

Le « pépé » et la « mémé » n'avaient rien.

Ils me donnaient tout.

Déjà je sus que l'important n'était pas d'avoir mais d'être.

Ensuite la décennie terrible passée aux Touches et le non rejet dont fit preuve sa population me permirent de ne pas sombrer.

Leurs attentions à mon égard, ordinaires pour eux, étaient extraordinaires pour moi.

Je m'inventais un monde parallèle. Dès douze ans, mes textes me valorisèrent.

Ma vie familiale, ma vie scolaire étaient une mascarade.

Si ma vie sociale (voisins, copains, adultes, filles, enseignantes etc.) avait été pareille, je crois que tout aurait été réuni soit pour que j'en finisse (suicide) soit pour que j'en devienne serial killer. Heureusement je deviens seriall (certes) mais conteur.

Cette chance ?

Ce don ?

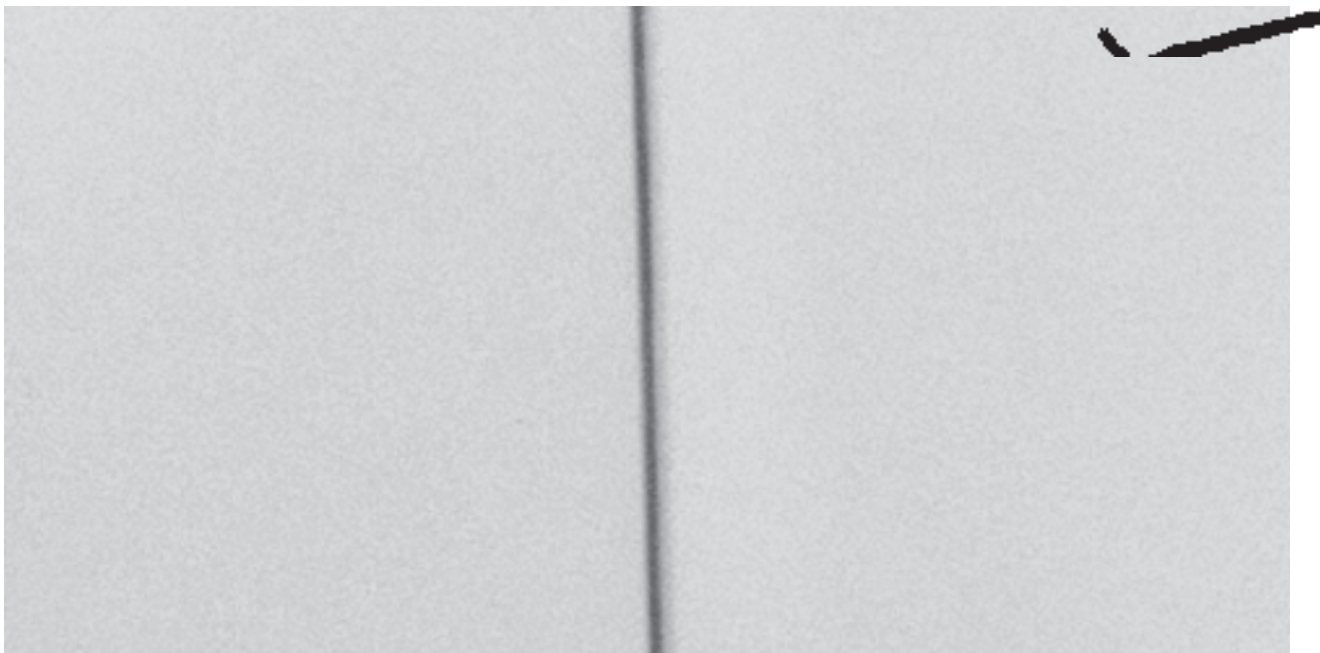
Ce talent que j'ai de pouvoir verbaliser doit servir pour d'autres qui ne peuvent pas et se fichent en l'air ou fichent en l'air leur entourage.

Je suis épuisé de me mettre en avant, mais ne puis le taire car il en est tant qui sont au fond.

« Aimer, c'est agir. »

Victor Hugo.

Boucher, écrivain¹.



Franck Ribault à droite avec Philippe Lejeune et Martine Lani-Bayle.

LA RÉACTION D'UNE LECTRICE

Ce père que j'aimais malgré tout², voilà un récit fait de tous petits chapitres qui s'égrènent comme tombent les coups sur l'enfant... Et un, deux, trois... et ça continue, et ça n'en finit pas! Ça pleut sans qu'on sache comment cela vient et on se demande pourquoi

les coups arrivent les uns derrière les autres comme des promesses jamais tenues...

C'est l'histoire d'un enfant dont nous ne savons pas grand-chose : fils unique, région nantaise, père alcoolique... mais encore ?

Une grand-mère qui est la seule à rabrouer le père.

Un village, des cafés, des voisins, l'école.

Une mère tendre et faible qui le protège et vit dans la terreur.

Et lui, l'enfant qui écrit alors que son père est mort après s'être pendu et que sa mère a été incarcérée. L'enfant qui écrit a grandi, s'est marié, a eu un petit garçon, François, épileptique (première crise à deux ans, la même semaine que l'enterrement du grand-père) mais qui passe son bac au moment de la publication de ce livre.

Tout cela étant dit dans les dernières pages sans lien, comme des faits, des événements venant refermer le rideau de la scène.

Le reste, des chapitres où l'auteur – toujours enfant – dit « papa » et s'adresse à lui, sans reproche, sans révolte... à en être parfois insupportable! Pourquoi l'acceptation? Est-ce donc impossible de faire autrement? Est-ce la seule solution ou simplement la moins mauvaise?

Cette quête mendiante pour un regard, juste un mot de tendresse du père... qui ne viendra pas... désespérément et jusqu'à la fin... cela est parfois insoutenable!

Très peu de moments lumineux... si peu de moments tragiques... et jour après jour, l'insupportable banalité de la maltraitance!

J'en ai eu le cœur renversé au point de me demander ce que je faisais, moi aussi, à vouloir persévérer dans cette lecture. De quelle quête j'étais, moi aussi, dans quelle attente d'un meilleur que j'espérais, auquel je voulais croire?

L'auteur n'est pas méchant, il n'est pas tendre non

plus. Il dit les jours, les coups, les vides et les phrases reviennent à la ligne et les chapitres s'enchaînent les uns derrière les autres.

Et chaque fois, ça recommence... et chaque fois, on attend, on espère...

Il ne s'agit pas seulement de s'identifier à l'enfant, personnage-narrateur, mais bien de vivre, comme lecteur, une « répétition » des scènes dans lesquelles on se sent pris à espérer, à quêter une parole de tendresse, à attendre le dénouement heureux et cependant, se retrouver là, bien malgré soi « maltraité » par cette attente toujours déçue, continuellement différée.

La fin du livre ressemble à la rencontre finale avec le père... Elle s'est faite un peu... pas tout à fait, mais tout de même... Et elle se rêve encore, beaucoup, de tout ce qu'elle aurait pu être et qu'elle ne sera jamais. Que le père soit mort ne change rien à l'attente qui continue, mais où, avec étonnement, la rencontre devient imaginable! Voilà pourquoi l'écriture est une voie royale vers la résilience!

L'auteur sera à Nantes en juin... Que lui dirai-je, à cet homme? Moi qui habituellement me sens toujours en confiance avec « les gens d'écriture », comme accueillie dans une famille aimante! Avec lui, je crois que je serai sur la réserve. Est-ce juste? Pourquoi faudrait-il que son texte produise cette méfiance et n'encourage pas la confiance comme s'il continuait à produire « la sécheresse du père-buveur »! Terrible, je vous dis, terrible, ce qu'un petit bouquin comme celui-là, presque sans prétention, comme nous dirions « mine de rien », peut nous secouer, nous, lecteur-enfant, dans notre torpeur consommatrice de

récit.

Nantes, juin 2002

Il était là, avec ses yeux ronds et tellement agrandis par sa soif d'être au monde et de dire son histoire. Il était là, sur l'estrade, regardant le public droit dans les yeux sans manifester la moindre inquiétude ou intimidation. Au contraire, une sorte de façon de parler haut et fort comme pour se mettre à portée de tous, et une expression qui cherchait à rester « simple, sincère », sans aucun signe de succomber à la tentation d'une parole « savante, composée ».

C'était donc lui, Frank : l'enfant maltraité, le boucher devenu écrivain ! Et voilà que l'auteur s'incarnait et qu'immédiatement j'exerçai, presque à mon insu, une relecture du livre *Ce père que j'aimais malgré tout*. Et là, sous ces yeux curieux, avides de vivre et de comprendre, je sentis que je l'aimais « malgré tout », cet auteur qui m'avait touchée, bousculée, auquel j'avais eu l'impression de devoir me confronter, pour lequel j'avais bien senti cet étrange mélange de fascination et de rejet, jusque dans ma résistance à ne pas vouloir « entendre » son cri du cœur.

Et puis, le hasard (celui auquel je ne crois pas), m'offrit la chance d'être assise à sa table au repas de midi. Et alors, me penchant vers lui, je pus lui poser cette question qui me tirait depuis que j'avais refermé son livre :

— Mais enfin, qu'est-ce que vous a décidé à écrire ? Quel est l'événement dont vous parlez à la fin de votre livre et qui semble avoir bousculé votre vie ?

Il me répond en riant :

— Ah ! mais ça, c'est justement tout ce que je raconte dans mon prochain livre qui va paraître cet au-

tomne ! Ce sont mes déboires professionnels.

— Comment ? Vous voulez dire que ce qui vous a décidé à écrire, c'est une autre souffrance, toute récente celle-là ?

— Oui, en effet, mais en réalité, j'ai eu besoin d'écrire l'histoire avec mon père.

Je lui parle de la résilience, je lui avoue que je crois qu'il est vraiment un survivant. Nous n'avons pas poursuivi sur ce thème. En revanche, je n'ai pas résisté à mon envie d'en savoir plus sur sa façon d'écrire et ses projets ou ses livres en route. Et alors, j'ai découvert un Frank intarissable, heureux de parler de lui, et qui n'avait pas de scrupules à deviser de son avenir d'écrivain.

Et j'étais tellement touchée de l'entendre répéter, à plusieurs reprises, qu'il avait redoublé deux fois à l'école (je ne sais plus quelle classe, excuse-moi Frank, mais pourtant tu étais très précis et cela semblait tellement important pour toi) et qu'il n'était pas « bon », mais que ça ne l'avait pas empêché d'aimer les livres et les auteurs, ajoutant que cela avait été un peu sa famille idéale. J'ai bien pu rire, à mon tour, en dénouant ma crainte de le rencontrer et en exprimant ma joie de le savoir « de cette famille ».

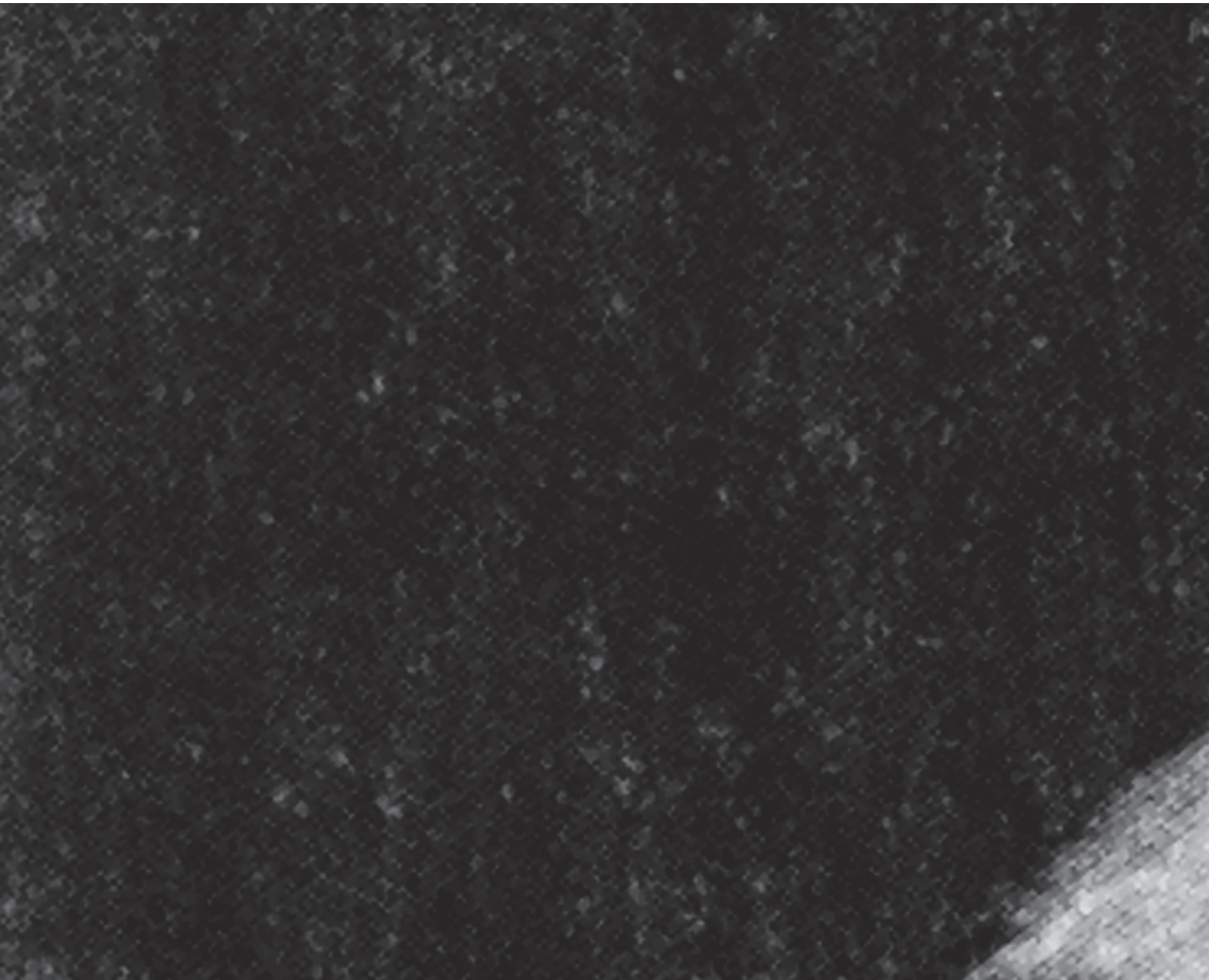
CATHERINE SCHMUTZ-BRUN

Université de Genève, sciences de l'éducation

1. Auteur de *Ce père que j'aimais malgré tout*, Albin Michel, 2001 (cf. note de lecture in *Chemins de Formation au fil du temps...* n° 2 p. 165) et *Je vais craquer, mais quand ?*, Albin Michel, 2002 (cf. rubrique « lectures-découvertes » de ce numéro).



B - VARIATIONS:
ÉCRITURE ET RE-



Boris Cyrulnik et Edgar Morin dans le cadre de l'université européenne d'été.

ÉTHIQUE, SCIENCE DE L'HOMME ET ÉDUCATION

Conférence du 4 septembre 2002 – Université européenne d'été, Nantes

Yann Tanguy, président de l'université de Nantes, donne la parole à Boris Cyrulnik.

Merci, monsieur le président, de m'avoir invité à Nantes en compagnie d'Edgar Morin.

Et puisqu'on est entre nous, je vais vous proposer une idée. C'est que, jusqu'à maintenant, on nous a fait croire que l'école était le lieu de la transmission des connaissances. Et l'idée que je vous propose est qu'en fait, on n'acquiert très peu de connaissances à l'école et que c'est bien comme ça.

En fait, l'école sert surtout à tisser des liens d'attachement : il y a une manière d'aimer, un style affectif qui donne le plaisir d'apprendre. Ceci n'est donc pas la transmission des connaissances que je vais aborder mais comment acquérir le plaisir d'apprendre.

LE TEMPS DE L'ÉCOLE

Les Grecs et les Romains, déjà, avaient trouvé la

même idée de Bourdieu, à savoir que l'école ne sert pas du tout à l'apprentissage mais à créer un sentiment d'appartenance. Ce que l'on apprend, ce que l'on apprenait dans ces écoles grecques et romaines – qui étaient déjà des écoles mixtes –, étaient les gestes de l'éloquence. Une manière de gestuer, une manière de parler – notamment les signes de la main –, qui permettait de savoir d'emblée si on appartenait au même groupe social. Dès l'instant où on arrivait à se reconnaître, par une posture, par un geste de la main, par un tic verbal, on savait qu'on pouvait partager le même pouvoir social. Il ne nous restait plus qu'à aller sur le terrain pour apprendre notre métier. Rien n'a changé aujourd'hui. Une fois diplômé, il ne nous reste plus qu'à apprendre notre métier!

Cette école a, bien sûr, un rôle structurant pour notre société, un rôle de construction de l'estime de soi – ou de destruction de l'estime de soi – mais surtout donne la possibilité de s'intégrer dans un groupe

d'appartenance, avec ce que cela a de délicieux : on est frères, on emploie le même langage, on adore les mêmes représentations, on partage les mêmes croyances, c'est délicieux et c'est dangereux parce que cela nous entraîne à mépriser ceux qui n'ont pas les mêmes croyances que nous. Ceux- là, s'ils meurent, franchement ce n'est pas très grave.

Cette structure d'attachement, acquise dans les premières années au sein de notre famille, s'acquiert aussi à l'école, pendant les années suivantes. Et c'est un attachement, un style affectif qui socialise. Une manière d'aimer qui socialise ou, au contraire, une manière d'aimer inhibée, craintive, qui trouble, qui altère, qui freine la socialisation. Quand j'ai commencé mes études, j'ai eu la chance de ne jamais aller à l'école, ce qui est une très bonne formation. Mais

pour ce qui est de l'authenticité, et bien sûr des diplômes, c'est assez moyen.

En revanche, mes amis qui ont été à l'école vers sept, huit ans, en sortaient, pour les plus brillants d'entre eux, avec le certificat d'études à douze ans. C'est-à-dire que sur une biographie, il y avait quatre ou cinq ans d'école. Nos enfants, aujourd'hui, sont scolarisés à l'âge de deux ans parfois et terminent leur scolarité à l'âge de dix-sept ans pour les plus précoces. Et, vous le savez bien, il y a des gens qui font de la formation continue, c'est-à-dire qu'ils continuent d'aller à l'université et cela peut durer jusqu'à ce que leur adolescence soit terminée, c'est-à-dire vers cinquante, soixante ans. Et à ce moment-là, leur adolescence terminée, ils auront une personnalité assez solide et ils pourront devenir authentiques.



« L'école sert surtout à tisser des liens. »

L'AFFECTIF À L'INSU DU COGNITIF...

Donc l'école prend une importance structurante énorme aujourd'hui, socialisante et structurante, de notre affectivité. Ce qui n'empêche que, vers l'âge de six ans – quand tous nos enfants, ou pratiquement tous nos enfants, sont scolarisés –, 50 % de tous nos enfants, donc, sont traumatisés le jour où ils vont à l'école. Ce syndrome traumatique immédiat, en clinique, on a appris à l'observer. Il y a des troubles du comportement : repli sur soi, troubles sphinctériens, énurésie, augmentation des comportements autocentrés, évitements du regard, troubles du sommeil, troubles alimentaires... c'est une souffrance. Un enfant sur deux souffre le jour où il commence à tenter cette aventure affective et socialisante.

Ceux qui ne souffrent pas sont ceux qui, avant d'aller à l'école, ont eu la chance d'apprendre, à leur insu : c'est de l'apprentissage involontaire, c'est de l'apprentissage au corps à corps, c'est une empreinte, presque au sens éthologique du terme. Cela s'incorpore dans un style affectif et on sait maintenant, quel que soit le niveau socioculturel de leurs parents, quelle que soit leur couleur et leur religion, 65 % de tous nos enfants apprennent à partir du dixième mois l'attachement serein. C'est-à-dire qu'à dix mois, bien avant la verbalité, alors qu'on est encore dans la socialité, le simple fait que ma mère soit près de moi, que je la touche, je la regarde, je la sens, je suis blotti contre elle, je l'ai sensoriellement dans ma main, je l'ai dans ma mémoire, je sais qu'elle est là en cas de problème, sa présence m'a donné, m'a permis d'apprendre un style affectif... Le simple fait que ma mère soit là, là,

ou là, me donne le plaisir et le courage d'explorer mon monde, d'apprendre mon monde. Dès l'âge de dix mois, mon style affectif m'a appris une manière, m'a appris le plaisir d'apprendre mon monde.

En revanche, ce n'est pas le cas de 35 % de tous nos enfants à cause d'une difficulté familiale, d'une tragédie familiale, d'une difficulté médicale ; la plupart du temps, ce sont des difficultés sociales. Les effondrements économiques, les guerres, qui provoquent des fracas, font qu'un enfant sur trois et même un peu plus a appris à son insu, à l'insu de ses parents, un attachement « insécure ». Il a peur de l'autre, il a peur d'apprendre, il a peur d'explorer son monde, il est ambivalent ; ma mère s'en va, je suis désespéré, ma mère revient je me jette dans ses bras parce que cela me sécurise et je la mords ou je lui tape dessus parce qu'à cause de son départ, j'ai souffert, parce que je l'aime. Déjà à dix mois, j'ai appris à souffrir de ma manière d'aimer. Cela concerne quand même 35 à 40 % de tous nos enfants sur une population générale.

Ce style affectif, acquis à notre insu, est imprégné dans des processus presque biologiques de la mémoire. Quand arrive l'école, les enfants qui ont appris l'attachement « sécure » sont ceux qui parlent les premiers, sont ceux qui parlent le mieux, sont ceux qui se socialisent le mieux, sont ceux qui séduisent l'institutrice le mieux, sont ceux qui vont démarrer l'aventure scolaire la plus facile et la plus amusante. Alors que les autres, d'emblée, partent avec difficulté à cause d'une structure affective délicate, qui remonte à leurs parents, qui remonte à leur société, qui remonte à un événement douloureux, destructeur.

UN SENTIMENT D'APPARTENANCE

Ce qui veut dire que, d'emblée, avant la parole, on a acquis un plaisir d'apprendre ou une peur d'apprendre. Et c'est cette structure cognitive qui, déjà, marque notre manière à venir de se scolariser et d'apprendre les rituels d'interaction, les petits gestes qui nous permettent de nous reconnaître, les tics verbaux qui nous permettent de savoir si on participe à un bon lycée, un lycée fréquentable, ou un mauvais lycée. Ce ne sont pas les mêmes expressions, ce ne sont pas les mêmes tics verbaux. Ce sentiment d'appartenance, plus tard, va nous permettre de nous socialiser. Quand on apprend, quand on tente l'aventure de ce genre de raisonnement, on se rend compte que l'école prend une fonction et une signification totalement différentes selon l'entourage proche, affectif, familial, ou selon l'entourage lointain, le quartier, la culture, l'organisation de la ville, la pensée collective...

Lorsqu'on arrive dans un pays fracassé, par l'économie, la politique ou la guerre, l'école devient le seul lieu d'espoir. C'est par l'école que ces enfants des rues acquièrent l'espoir de s'en sortir. Ils surinvestissent l'école et on voit des enfants mendier, voler, parfois se prostituer pour se payer l'école. C'est ce qu'on voit en Amérique du Sud, en Colombie surtout, dans les Philippines et certains pays d'Asie. Ce serait un scandale chez nous de demander à un enfant de travailler dans la journée pour se payer l'école – généralement une école d'ONG, une école privée, de dix-huit heures à vingt-deux heures. Ces enfants, dès l'âge de sept ans, se payent leur école et donnent une partie de ce qu'ils ont gagné à leur famille.

UNE RELATION DIFFÉRENCIÉE AU CONTEXTE

Ce qui est source d'espoir et de dignité, de réparation de l'estime de soi dans un pays en guerre ou dans un pays fracassé serait un scandale dans un pays en paix, dans un pays comme le nôtre, où on ne peut pas faire travailler dans la rue un enfant de sept ans pour qu'il aide ses parents et qu'il paye l'école. Donc la fonction, la structure et le sens de l'école dépendent de son contexte.

C'est le contexte affectif et le contexte culturel qui attribuent une signification particulière à l'école. Dans le contexte proche, c'est la structure affective qui fait que l'enfant va investir l'école ou la désinvestir. Par exemple, on a fait une enquête – je vais citer surtout le travail de Jean-Pierre Courtois – sur ces enfants qui, normalement, auraient dû être mal scolarisés et qui, à la grande surprise de tout le monde, sont entrés à Polytechnique. Ces enfants ne sont pas « normaux » : s'ils avaient été adaptés à leur environnement, ils auraient dû être mal scolarisés. Or, pas du tout, ils sont très bien scolarisés contre toute évidence.

Quand je dis ça, je pense aussi à Charpak : ils vivent à six dans une pièce de quinze mètres carrés, la mère coud jusqu'à minuit, le père se lève à quatre heures pour aller faire ses livraisons sur un triporteur. Il y a un robinet d'eau. Il y a une table sur laquelle la mère travaille. Et Charpak rentre à l'École des mines, il a un prix Nobel pour la France et ses frères et sœurs se débrouillent très bien intellectuellement. Logiquement, ils auraient dû échouer. Qu'est-ce qui fait que, dans cette famille, ils n'ont pas échoué ? C'est la

structure affective parentale qu'on a retrouvée dans toutes ces familles. Là, c'est un père et une mère, associés et différenciés.



« La mère coud jusqu'à minuit. »

En disant cela, je cite mon ami Jean le Camus, qui a montré que le couple ne peut pas s'organiser n'importe comment s'il veut dynamiser l'enfant. S'il n'y a pas de structure autour de lui, on sait ce que cela va donner, l'enfant aura très peu de chance de se développer : s'il n'y a pas de « tuteur de développement » autour de lui, il a très peu de chance de développement. Et s'il y a des tuteurs autour de lui, ces tuteurs ne peuvent être organisés n'importe comment. Il faut que les couples soient différenciés, ce qui est le contraire de ce que propose notre culture où on partage les tâches : un homme fait ça – un papa n'est pas une sous-mère –,

une femme fait ça, il y a des déterminants culturels bien sûr énormes, des déterminants sociaux énormes... s'ils sont associés et différenciés, cela facilite l'identification de l'enfant, sa construction identitaire.

LE NON-SCOLAIRE AU SERVICE DU SCOLAIRE

On fait croire aux enseignants qu'ils n'ont que des connaissances à transmettre, comme si l'enfant était un récipient vide dans lequel on pouvait déverser n'importe quelle connaissance pour en faire un bon ingénieur, un bon médecin ou un bon professeur. Mais on a fait une enquête sur cinquante dossiers, et cinquante enfants qui ont eu une bonne évolution, qui ont aimé l'école alors que, logiquement, ils n'auraient pas dû l'aimer. Tous les enfants interrogés ont dit que c'est une rencontre affective, et non scolaire, qui leur a permis d'investir l'école et d'avoir le plaisir d'avoir des performances et de chercher à apprendre à l'école. Et ces performances affectives se passaient parfois avec un enseignant mais dans une relation non scolaire. Dans la cour, par un petit mot d'un copain, un petit mot bête : « Tiens, je suis content ton devoir, tu l'as réussi. Tiens, t'as fait des progrès. » Ces mots, qui sont dépourvus de sens pour un adulte, sont hypersignifiants pour un enfant avide d'identification.

Ces cinquante enfants nous ont tous dit que c'est une rencontre affective qui, un jour, leur a donné envie de réussir à l'école. Quand on les a interrogés :

- Tu te rappelles l'enseignant qui...?
- Oui.

— Alors, on va essayer de le retrouver.

Aucun enseignant n'avait le souvenir de l'importance affective qu'il avait eue pour son élève. Tous croyaient qu'ils avaient simplement déversé des connaissances. Ils ont dit :

— Cet enfant-là, il marchait bien, il avait une bonne tête.

Comme s'il y avait une qualité scolaire, une qualité biologique scolaire : certains enfants auraient une bonne tête, d'autres une mauvaise tête...

Cette importance affective que les enseignants ne soupçonnent pas s'associe bien sûr à l'importance culturelle. Et pourtant, lorsqu'on a fait un travail avec les enfants maltraités, au moment où ils étaient maltraités, tous ces enfants étaient minables à l'école. Il n'y a pas d'autre mot, ils étaient minables. Ils ne comprenaient rien, leurs résultats étaient mauvais. Et c'est facile à comprendre, le théorème de Pythagore comparé à ce qui m'attend ce soir à la maison... Qu'est-ce que ça peut faire ? Aucun sens ! Et quand on fait des études longitudinales avec ces enfants, on se rend compte que, quand il y a une difficulté affective qui apparaît dans la famille, le premier déficit se porte sur les mathématiques.

Alors, les structures cognitives sont alimentées et mises à feu par la relation affective et c'est elle qui donne envie d'explorer pour partager, soit avec ma mère, soit avec quelqu'un qui prend une fonction maternelle même si ce n'est pas la mère – cela peut être une autre femme, ça peut être un homme, les hommes peuvent être de bonnes mères, ça peut être une institution, ça peut être une famille d'accueil... Donc les

enfants maltraités, la petite cohorte de dix-huit enfants suivis, minables, dès l'instant qu'ils ont pu être réchauffés par une relation, une seule, ont pu rattraper leur retard scolaire en quelques mois.

UNE GRANDE PLASTICITÉ

C'est-à-dire que toutes ces études, toutes ces observations de cliniciens montrent que la plasticité de l'intelligence est phénoménale et que le quotient intellectuel a été abusivement utilisé, comme s'il avait été une qualité du cerveau ce qui a provoqué une réaction qui l'a disqualifié. Le quotient intellectuel, on n'en meurt pas, ça ne veut rien dire, ça veut dire ce que veulent dire les flashes : à ce moment-là de son aventure scolaire, il vaut tant de quotient intellectuel, mais s'il a une relation affective, si l'école change de signification pour lui, il va changer de quotient intellectuel. Donc, la plasticité de l'intelligence est phénoménale, elle est contextuelle, affective, culturelle et relationnelle. Et ça, ce n'est pas une vue de l'esprit.

Quand on travaille avec la mémoire traumatique, on sait qu'elle n'est pas la mémoire des enfants bien entourés. Les enfants qui sont traumatisés ont une hypermémoire sur la personne ou le lieu qui les traumatise. Ils se rappellent le détail, entouré d'un halo. Si bien que si celui qui fait l'enquête les interroge sur le détail, il va en conclure que ces enfants ont une mémoire phénoménale. Si le même enquêteur les interroge sur l'alentour de la mémoire, il va en conclure que ces enfants ont une mémoire minable. La différence vient de l'interwieweur et non pas de l'enfant. Parce que leur mémoire est structurée de manière très

particulière.

On voit ainsi que ces enfants, très souvent lorsqu'ils sont blessés, se défendent et peuvent reprendre leur développement en devenant adultiste. C'est-à-dire que ces enfants sont trop sérieux, ils surinvestissent l'école alors qu'ils ne l'aiment pas. Et on voit beaucoup d'enfants qui deviennent bons élèves parce qu'ils ont peur des relations humaines. Alors ils se cachent derrière un livre : là au moins il n'y a pas de relation, on est tranquille, il n'y a pas grand-chose à apprendre, on répète, on arrache la moyenne, on grimpe et on se débrouille comme ça. Cette manière d'être bon élève sans aimer l'école est un mécanisme de défense terriblement coûteux, mais ces enfants ont le droit de se défendre. N'empêche que c'est eux qui vont être diplômés et c'est eux qui, bientôt, vont nous gouverner. (*Rires*) J'espère qu'il n'y en a pas trop dans la salle.

UN RYTHME DE VIE À RESPECTER

Je vais terminer par une question. On se rend compte qu'il y a un serpent de mer qu'on appelle les rythmes scolaires. C'est l'UNESCO qui avait demandé à quatorze nations de donner leurs résultats en 1978. Tous les résultats, ou pratiquement tous, ont concordé. Qu'est-ce que cela a entraîné comme réforme en France? On sait très bien que les rythmes scolaires sont organisés à cause d'un monde adulte du xix^e siècle : le catéchisme du jeudi, la grande moisson pour les garçons et la domestication pour les filles sont les grandes vacances, l'heure d'étude correspond à l'heure des ouvriers de l'industrie naissante au xix^e siècle et ne

correspond absolument pas au processus d'apprentissage. Quand on a fait des électroencéphalogrammes à des enfants en train de suivre leurs cours dans l'heure scolaire, après vingt minutes de cours, 80 % des enfants étaient en stade deux d'endormissement. C'est-à-dire que là j'arrive aux vingt minutes (rires), donc, statistiquement, il va falloir que je termine : vous allez tous passer une bonne soirée, vous allez tous vous endormir, mais on ne s'est pas donné rendez-vous pour ça.

Qu'est-ce qui se passe aujourd'hui pour les rythmes scolaires? Non seulement on ne les a pas changés mais les modifications qu'on trouve sont encore une fois adaptées au monde des adultes. Or le seul fondement de la morale c'est de développer l'aptitude à se mettre à la place de l'autre.

Je ne peux pas tout me permettre parce que l'autre souffrirait. Il faut que je m'arrête à un moment parce que je vais altérer le développement de l'autre. Je m'interdis. Il n'y a pas de lois, il n'y a pas de contraintes. C'est moi qui m'interdis parce que je me mets à la place de l'autre et que sans loi, sans énoncé, quelque chose en moi, émotionnellement, m'interdit d'aller trop loin. Voilà, à mon sens, le seul fondement, presque biologique, émotionnel en tout cas, de la morale. Et bien là, pour les rythmes scolaires, les adultes se comportent comme des adultes sans morale puisqu'ils ne tiennent compte que de leurs structures et de leurs besoins, absolument pas des besoins des enfants.

Et on organise l'école de manière à ce qu'ils ne puissent rien y apprendre.

Alors, si je ne veux pas être lynché, je crois qu'il

ÉTHIQUE, SCIENCE DE L'HOMME ET ÉDUCATION... SUITE... EDGAR MORIN

ⁿRationalité et Affectivité

Ce qu'a dit Boris Cyrulnik illustre, je crois, l'idée qu'il faut cesser d'opposer la rationalité à l'affectivité – comme le font ceux qui considèrent que la connaissance est d'apporter à la rationalité des aliments qui devraient être dépourvus de toute affectivité ou subjectivité. Au contraire, affectivité et subjectivité doivent être pensées avec la rationalité : l'affectivité, non seulement aide la connaissance rationnelle mais en même temps en est inséparable.

Ce qu'ont bien montré les études de Damasio, Jean-Didier Vincent et d'autres c'est que dans le fond, il n'y a pas d'activité rationnelle sans mise en mouvement, sans mise en jeu de l'affectivité humaine. Comme lorsqu'on remarque que des centres de l'affectivité dans le cerveau sont mis en mouvement par simple raisonnement rationnel. Du reste, le mathématicien spécialiste de la rationalité la plus logique veille à la passion de la mathématique, et c'est parce qu'il a cette passion qu'il est mathématicien.

Alors cela nous oblige à rompre avec un de ces dogmes séparateurs sur lesquels vivait notre conception de la connaissance, et par là même de l'éducation, et à revenir à un principe qu'avait déjà très bien formulé Platon.

ⁿDe l'Éros dans l'enseignement...

Platon disait que pour enseigner, il faut de l'Éros. De l'Éros, ça veut dire de l'amour, de l'affectivité, de

la sympathie – ce qui n'a rien à voir avec la pédophilie ! Et cet Éros de l'enseignant va lui-même susciter l'Éros de l'enseigné, c'est-à-dire la passion, et c'est ce qui est toujours mis entre parenthèses (cf. les programmes...), à savoir l'enseignant lui-même, sa personnalité, sa passion, sa capacité d'éveiller la curiosité. Il est certain déjà que cette mise entre parenthèses nous montre à quel point notre système est marqué par l'abstraction. Que demande-t-on pendant la formation d'un enseignant ? Tout simplement qu'il soit parfaitement au fait des connaissances qu'il va devoir distribuer.

Deuxième point : notre enseignement, notamment à partir du secondaire et dans le supérieur, est un enseignement à caractère disciplinaire, les savoirs et les connaissances sont séparés, disjoints et finalement fragmentés. Nous avons affaire à des connaissances isolées les unes des autres et sans lien avec les problèmes fondamentaux, aussi bien pour notre curiosité que pour notre vie.

C'est cette question du sens dont parlait Boris Cyrulnik : il n'y a plus de sens à ce qui est enseigné par miettes ou par petits morceaux. Et c'est cela que j'ai voulu formuler dans un texte intitulé *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*¹, où je suis parti de l'idée que, finalement, les problèmes les plus fondamentaux et qui ont le plus de sens pour nous sont complètement désintégrés, sont des trous noirs dans notre système. Pour simplifier, on enseigne des connaissances, on croit qu'enseigner c'est enseigner des connaissances ; mais on voit déjà la limite de ceci à travers ce qu'a dit Cyrulnik où l'on remarque que la connaissance ne peut pas être pure, qu'elle doit être

liée à un rapport affectif. Mais surtout, on n'enseigne jamais ce qu'est la connaissance. On fait comme si la connaissance était une chose évidente, alors que tout le problème de la connaissance, c'est l'erreur et l'illusion.

nL'erreur et l'illusion dans la connaissance

Quand nous nous reportons aux connaissances du passé ou d'autres civilisations, nous trouvons qu'elles sont truffées d'erreurs, d'illusion etc. Autrement dit, pourquoi, dans notre culture et aujourd'hui serions-nous devenus infaillibles et aurions-nous liquidé les erreurs et illusions ?

Nous nous rendons encore compte des erreurs... Par exemple : quelle erreur de croire il y a dix ans que le libéralisme économique allait tout résoudre ; ou bien, quelle erreur de croire il y a trente ans que le socialisme de l'Union Soviétique allait tout résoudre... On se rend compte ainsi que dans notre passé le plus récent, tout est tissé d'illusions et d'erreurs. Et on n'enseigne jamais comment, justement, essayer de lutter contre l'erreur et l'illusion et pourquoi. Parce qu'on n'enseigne pas que la connaissance n'est jamais un pur reflet des choses. Mais que toute connaissance, à commencer par une perception, est une traduction suivie d'une reconstruction.

Par exemple : mes yeux reçoivent des messages, des stimuli lumineux de cette salle et que se passe-t-il ? Ces stimuli sont traduits dans un langage, dans un code binaire, par des myriades de cellules qui transmettent au nerf optique un message et immédiatement, je vous vois. Mais ce que je vois n'est pas une photographie, et pourquoi ? Parce que sur ma rétine,

les personnes du dernier rang et du fond sont minuscules, comme des fourmis, alors que les personnes du premier rang, et surtout Boris Cyrulnik, semblent être des géants à côté. Mais cette image rétinienne, nous n'en avons pas conscience, par un mécanisme bien connu qui s'appelle la « constance perceptive » et qui rétablit nos sentiments. C'est ce qui fait que ceux du dernier rang sont aussi grands ou petits que le sont ceux du premier rang.

Donc, toute traduction risque l'erreur. Une connaissance étant une traduction suivie d'une reconstruction risque de même l'erreur. Et cela est valable pour les idées, pour les théories et pour toutes les formes de connaissances. Alors une fois qu'on est conscient de ceci, on sent que ce qui nous est le plus utile, la connaissance, est en même temps ce qui nous est le plus dangereux. Et il faut essayer de connaître toutes les sources qui peuvent être, non seulement culturelles mais aussi individuelles, à savoir cette tendance spontanée et naturelle que nous avons à nous mentir sans cesse à nous-mêmes sans nous en rendre compte, c'est-à-dire à enjoliver nos souvenirs, à oublier ce qui nous gêne etc.

Cette tendance naturelle nous pouvons, si nous la reconnaissons, essayer d'y remédier. Ceci nécessite une pratique constante d'auto-réflexion, ce qu'on appelait, avant, l'introspection. Bref, il y a des sources individuelles contre lesquelles il faut lutter, il y a des sources culturelles, il y a des sources hystériques, hystériques-historiques parce qu'il y a des crises historiques, il y a des périodes d'hystérie collective.

Bref, je pense que le problème de la connaissance est un problème clef qui a été totalement oublié.

compréhension. Boris Cyrulnik dit que c'est « la capacité de se mettre à la place de l'autre », mais qu'est-ce que « comprendre » ? Comprendre au sens humain, parce qu'il y a un premier sens du mot qui est *comprehendere*, c'est-à-dire « saisir ensemble ». Déjà, c'est le contraire de ce qu'on nous enseigne, c'est-à-dire surtout, ne pas saisir ensemble mais saisir par petits bouts.

Comprendre intellectuellement c'est déjà pas si mal. Mais comprendre humainement, c'est quelque chose qui nécessite un mouvement d'empathie vers autrui pour le comprendre, pas seulement en tant qu'objet – c'est-à-dire il mesure un mètre soixante-quinze, il a les yeux verts, il chausse du 42 – mais le comprendre comme sujet, siège d'émotions, siège de douleurs et de joies. Autrement dit, si je vois quelqu'un qui pleure, à ce moment-là, je le comprends, c'est-à-dire je comprends qu'il souffre. Peut-être que je ne sais pas quelle est l'origine de sa souffrance, un deuil, une perte, un chagrin, une séparation, mais je sais qu'il souffre et je suis capable, par empathie, de me mettre à sa place, c'est-à-dire de le comprendre : moi-même, sans doute, j'ai déjà souffert et donc, il y a cette relation qui s'établit, par cette capacité de se projeter sur autrui et d'identifier autrui à soi. Cette capacité c'est la compréhension, et si vous dites : « Mais non, pas du tout, il pleure, je vais analyser quelques gouttes de ses larmes, je vais les mettre sous un microscope et je vais voir le degré de salinité et tous les composants chimiques qu'il y a dans ses larmes », vous ne comprendrez rien.

Transcription : M.-A. M.

1. Seuil, 2000.

L'enregistrement s'arrête là. D'après mes notes, Edgar Morin en conclusion nous a conviés, dans la lignée de ses propos précédents, à comprendre la personne comme sujet, siège d'émotions. Il a pris l'exemple du cinéma, qui intéresse car, parfois, il apporte plus de compréhension des personnes que la vie : l'identification, le ressenti y sont au rendez-vous.

Rappelant enfin que nous sommes à 100 % des individus, à 100 % sociaux et à 100 % biologiques, il nous invite, inlassablement, à une réforme de la personne...

La discussion qui a suivi les communications de Boris Cyrulnik et Edgar Morin, d'une durée d'environ trois quarts d'heure et ouverte à un public de plus de mille personnes, n'a pas été transcrite.

Il y fut question notamment de l'aspect relationnel des souvenirs (« ce jour-là, elle m'a tendu la main... ») : les enfants isolés présentent des troubles de la mémoire, il n'y a que des souvenirs avec, et ceux-ci sont temporalisés avec des repères sociaux avant tout. Quand on habite seul une représentation du monde elle s'éteint avec nous. Si l'on se « souvient » du tremblement de terre de Lisbonne, c'est grâce au récit qu'en a fait Voltaire.

La haine s'associe à l'ignorance, a-t-on remarqué ? Et je noterai in fine cette expression de Franck Ribault, présent au premier rang de cette assemblée, évoquant « toutes ces connaissances qui sortaient de leur bouche avec une volupté à me faire "perdre connaissance"... ».

Qui que nous soyons, d'où que nous soyons, Boris Cyrulnik et Edgar Morin – que nous avons eu la

n Contexte, pertinence et identité

De plus, quelle est la connaissance pertinente? Boris Cyrulnik nous dit qu'il faut toujours contextualiser la connaissance, une connaissance pure d'un objet isolé ne mène à rien, il faut saisir conjointement le contexte, l'ensemble, la globalité.

Qu'est-ce donc alors que la connaissance et qu'est-ce que la connaissance pertinente? Mais voyons, qui sommes-nous? Des humains. Or, est-ce qu'on nous enseigne cela? Est-ce qu'on nous enseigne notre identité? Pas du tout, elle est complètement désintégré. Les sciences humaines sont découpées en petits morceaux : vous avez une partie très intéressante de ce qui est notre condition humaine dans la littérature et dans la poésie, parce que nous voyons des êtres humains dans leur subjectivité et leur passion, mais on considère que ce n'est pas scientifique alors qu'il y a beaucoup de connaissances dans la littérature.

Bref, notre destin, puisque nous sommes quand même des enfants de cette terre, notre destin d'enfant de la terre, d'enfant de la vie, d'enfant du cosmos, est ignoré parce que tout ceci est ventilé dans des sciences pures qui n'ont aucun contact avec les sciences humaines. Nous n'apprenons pas qui nous sommes.

De plus, notre condition humaine se trouve notamment dans notre époque, dite de mondialisation, inséparable d'une condition planétaire, de ce que j'appelle une ère planétaire, dans laquelle le destin local dépend d'un destin global, lequel est lié au destin local. Ce qu'est l'époque actuelle, la situation de la planète, ces problèmes qui sont devenus vitaux, tout ceci est désintégré.

n Du problème de l'incertitude

Et on enseigne des certitudes, mais on n'enseigne jamais – ce qui est un problème fondamental – à affronter l'incertitude. L'incertitude d'abord du destin de chacun, savoir ce qui va lui arriver, ses rencontres, ses maladies, ses amours, ses échecs, ses réussites etc. Savoir que même avec les meilleures sécurités sociales et les meilleures garanties, chaque destin individuel reste une aventure inconnue : que si on est certain de sa propre mort, on n'est pas certain de la date de sa mort. Ainsi, on en est complètement incertain.

Mais ce problème de l'incertitude du destin personnel, c'est aussi celui du destin historique : on a longtemps cru que l'Histoire allait sur des rails vers un progrès toujours meilleur. Mais aujourd'hui, nous savons que ce qui se passera demain nous est complètement inconnu. On ne savait pas le 10 septembre 2001 ce qui se passerait le 11 septembre; nous ne savons pas, aujourd'hui 3 septembre 2002, ce qui va se passer dans les jours qui viennent. Et quel est le destin de l'humanité? On ne sait pas s'il va vers le progrès ou la catastrophe...

Affronter l'incertitude... Nous nous rendons compte que les sciences qui ont le mieux progressé, ce sont les sciences qui ont appris à négocier avec elle : c'est le cas de la physique quantique ou le cas de la biologie avec tous les problèmes du hasard et des aléas. Bref, nous sommes amenés à affronter, et donc nous devrions enseigner, l'incertitude.

n La compréhension

Un autre point important, et là nous commençons à toucher le problème de l'éthique, est celui de la

Faisant suite à un séminaire préparatoire qui avait eu lieu en septembre 2001 à l'université de Nantes et dont nous avons rendu compte dans le n° 3 de juin 2002¹, cette université européenne d'été placée sous la présidence d'Edgar Morin et la responsabilité scientifique d'Alfredo Pena Vega a réuni, pendant quatre jours, des chercheurs d'horizons disciplinaires différents.

Nous n'en ferons pas ici un compte rendu comme celui précité, mais présenterons successivement les quatre numéros d'une gazette intitulée par ses auteurs (sciences de l'éducation et sociologie) *Libido sciendi*, gazette rédigée chaque soir d'après leurs notes – ne couvrant donc pas l'intégralité des interventions, juste celles auxquelles ils ont participé –, distribuée le lendemain matin à l'arrivée et appréciée pour sa(son) (im)pertinence critique, voire attendue (jusqu'à être évoquée dans les interventions du jour : leur lecture donne une idée du parcours d'auditeurs subjectifs, non dénués d'humour voire de fatigabilité face à la gymnastique adaptative nécessitée par ces discours d'horizons différents. Plus que d'un compte rendu classique, il est possible d'y glaner de belles leçons d'inter, voire de transdisciplinarité.

Ces textes seront suivis d'un article de présentation conclusive paru dans le numéro de novembre 2002 de la revue *Cultures en mouvement*.

MARTINE LANI-BAYLE

1. Pp. 119-128, avec texte plus complet à consulter sur le site www.frjp.com/lani-bayle.html



De gauche à droite : Alfredo Pena Vega, Nicole Lapierre, Edgar Morin, Yann Tanguy.

LIBIDO SCIENDI

« Relier les connaissances, interdisciplinarité, transversalité »

ÉPISODE N° 1, 5 SEPTEMBRE 2002

Équipage : Vincent Ménoret/François Texier/Marc Chatellier

n Embarquement sur les traces des navires nantais (introduction par la présentation du site, les ateliers et chantiers de Nantes, siège de la formation continue de l'université de Nantes).

La ville de Nantes accueille en son île les vestiges d'une industrie navale à la fois glorieuse et taboue. Elle les porte comme une empreinte des hommes sur cette terre. Pourtant, les chantiers ont fermé en 1987 et la ville manque de place pour construire. Selon la logique économique, la friche industrielle aurait donc dû disparaître.

Mais ses ouvriers se sont battus ! Lorsque la rentabilité de leur industrie eut définitivement sombré, ils ont continué à se battre pour conserver leur lieu de travail. Si vous prenez le temps d'écouter les anciens

du chantier, alors vous commencerez à comprendre pourquoi la pointe ouest de l'île reste en friche industrielle. Elle renferme la mémoire de « bâtisseurs de bateaux » comme ils se nomment. Elle se dresse droite comme une énorme balafre sur le visage de la

nouvelle prospérité nantaise. Il faut que la ville se rappelle de son passé ouvrier, qui fit jadis sa richesse, et qu'elle ne succombe pas à la cosmétique architecturale de sa nouvelle prospérité.

F. T.

ⁿDestination : l'ère planétaire (synthèse de la conférence d'Edgar Morin)

Si le terme « ère planétaire » connaît, depuis quelques années, un succès grandissant, il ne faut pas oublier que cette dimension de l'espace humain s'est construite lentement, au fil des siècles, à la suite d'explorations successives. C'est une résultante du processus de conquête du monde, dont l'origine est très lointaine.

L'ère planétaire est-elle pour autant la simple anexion des économies et des cultures mondiales par une logique marchande et de profit? On assiste, d'un côté, à un discours utopique à l'intérieur duquel la mondialisation est présentée comme un processus crédible de pacification du monde (cf. les discours sur l'utopie de la communication), alors que d'autres s'interrogent sur l'inquiétante extase que cette nouvelle ère apporte (Finkielkraut). L'ère planétaire est ainsi porteuse de fantasmes antagoniques :

- Utopistes d'une part, en reprenant les utopies humanisantes des sciences et des techniques.
- Alarmistes d'autre part, en se basant sur les constats humanitaires et écologiques que ce processus de mondialisation produit.

Si des manifestations « citoyennes » (Porto-Alegre) se développent, il n'en demeure pas moins que les différentes économies mondiales tendent à

s'occidentaliser, de sorte que le modèle capitaliste semble désormais être l'unique modèle de développement possible. Pour autant, cette occidentalisation technologique se révèle souvent ethnocide dans un monde qui prône le respect de la diversité. L'ère planétaire est ainsi une économie sans société. Pour qu'il y ait société, il faudrait, selon Edgar Morin, une conscience d'appartenir à une Terre-Patrie. Cette absence pourrait expliquer le paradoxe.

F. T.

ⁿEscale en contrée moléculaire – synthèse de l'exposé de Magali Roux-Rouquié

La biologie a progressé depuis quelques siècles dans l'objectivité cartésienne et permis d'affiner la connaissance des détails jusqu'au niveau moléculaire, dans un souci d'exhaustivité cher au naturaliste. Mais elle a également éprouvé les limites de son paradigme. Cette décomposition des différentes parties en ses composants (premiers?) morcelle l'objet d'étude et finalement, le dévitalise. Car ce qui fait justement la spécificité du vivant, c'est l'organisation relationnelle des diverses parties dans un environnement de contraintes, qui forment et déforment les conditions de chaque existence. L'intégration biologique relève le défi de cette nouvelle compréhension mais, par le choix de ses critères d'observations, se doit constamment de justifier ses nouvelles limites de pertinence.

V. M.

ⁿPlateau-repas – digestion de l'exposé de Claude Fischler

Oyez, oyez! M. Fischler a déjoué les nécessités

biologiques grâce à la pensée complexe : l'aliment est dorénavant un objet qui a plusieurs entrées, la bouche ne suffit plus. La dimension sociale (la gestion des ressources) et la dimension symbolique (la diversité des rituels gastronomiques) sont en effet des entrées communicantes. L'humain se régale de multiples aliments et en dépend (tant de nutriments indispensables!), mais s'en méfie aussi, car il ne dispose pas encore de garantie du risque zéro. Cette ambivalence fait de l'omnivore un être fondamentalement anxieux. Les végétariens pensaient peut-être avoir la parade, mais le fameux progrès technique les a rapidement rappelés à leur état affectif premier en produisant les OGM... Et même les herbivores deviennent anxieux : sans en faire tout un foin, allez demander à une vache si elle n'a jamais été roulée dans la farine!

V. M.

Manœuvres d'approches – synthèse des exposés de Christoph Wulf et Vincent Jullien

Dans la lignée des travaux inspirés par la pensée d'Edgar Morin, plus particulièrement ceux qui posent le nécessaire changement de paradigme et de socle épistémologique dans les sciences, C. Wulf (université libre de Berlin) nous invite à cheminer dans le champ foisonnant d'une anthropologie transdisciplinaire, qu'il qualifie d'historique. Il nous invite au dépassement actuel des trois grands socles théoriques de l'anthropologie contemporaine qui, par leur objet d'étude tant que par leurs approches méthodologiques, restent séparés. D'un côté une anthropologie philosophique développée en Alle-

magne et dont la préoccupation est de comprendre l'essence, la nature de l'homme en général, de l'autre une histoire des mentalités développée essentiellement autour de l'École des Annales et s'articulant sur l'étude historique des échanges symboliques en société avec, en son centre, une anthropologie à visée plus relativiste et culturelle qui a vu l'essor de l'ethnologie. Autour d'une équipe de chercheurs européens (voire internationaux), Christoph Wulf invite à une anthropologie réflexive, à la fois sur l'objet qu'elle prétend étudier et sur les méthodes qu'elle emploie pour les modéliser. Les concepts de corps, d'autre, de *mimésis*, d'image et de rituel prennent alors une véritable dimension universelle, appelés qu'ils sont à être contextualisés dans l'espace et le temps où ils déploient leurs multiples formes.

D'où vient donc ce statut paradoxal des sciences qui fait qu'aujourd'hui, au nom du principe cartésien de « la division pour mieux connaître », l'activité scientifique soit à la fois aussi essentielle à la marche du monde (technologie et économie) et aussi, marginale et rejetée par le corps social dans son ensemble? Vincent Jullien (université de Bretagne Ouest) nous montre que cette séparation n'est pas aussi étanche que le prétend la pensée commune : d'abord parce que de Diderot à Bachelard, les grands scientifiques sont aussi des hommes d'humanités, ensuite parce que c'est peut-être davantage le fonctionnement institutionnel d e s universités, avec leurs conflits de pouvoir (financement et opérationnalité des recherches), qui main-

tient un cloisonnement des disciplines et des chercheurs.

Il y a pourtant bien une séparation, nous rappelle Edgar Morin, mais elle n'est pas tant institutionnelle et théorique qu'épistémologique. Si disjoindre et diviser nous ont permis de connaître, il nous faut aujourd'hui conjoindre pour comprendre. Si la causalité linéaire nous a permis d'ordonner, il nous faut aujourd'hui penser la causalité circulaire car ce qui est produit peut aussi être producteur. Enfin, si l'objectivité est le Graal de la recherche, étudier l'humain c'est étudier un objet/sujet dont une part aveugle nous échappe. C'est là que réside la complexité de l'aventure humaine, à l'heure où la terre n'est finalement qu'un village planétaire dans lequel nous sommes condamnés à redéfinir éthique de soi, éthique sociale et éthique environnementale. Comme en écho aux propos d'Edgar Morin, Boris Cyrulnik nous rappelle que l'école ne sert pas tant à la transmission des savoirs qu'au maintien et à l'enrichissement des liens d'attachement, qui se créent sensoriellement, cognitivement, psychiquement et socialement dès la plus tendre enfance. Il s'agit donc pour l'école, non pas tant d'« emplir les têtes bien ou mal faites » que de permettre la construction d'une estime de soi et un sentiment d'appartenance à une même communauté de destin.

M. C.

Nous espérons vous revoir dès demain sur nos lignes...

ÉPISODE N° 2, 6 SEPTEMBRE 2002

Équipage : Vincent Ménoret/François Texier/David Morin-Ulmann/Marc Chatellier

« À bientôt raison, à bientôt, ici parfois tu nous
[manques

Si tu armais tous nos bateaux, nous serions ta
[folie de planque. »

FERRÉ (L.), *FLB in La Violence et l'Ennui*, 1982.

nNord

L'interdisciplinarité doit-elle devenir pour les chercheurs ce que la tarte à la crème est depuis longtemps pour les clowns? Un vulgaire stratagème qui ne fait plus rire personne.

Doit-on continuer encore longtemps de se lamenter sur le sort des travaux interdisciplinaires et sur celui des chercheurs qui s'aventurent sur ces pentes? Si M. Jourdain faisait de la prose sans le savoir, il semble que de nombreux chercheurs fassent de l'interdisciplinarité sans l'afficher. À moins que celle-ci ne soit suspecte? Les transdisciplinaires ne seraient-ils finalement que des disciplinaires lacunaires ou encore pire, des indisciplinés?

Mais, si l'interdisciplinarité s'installe à l'insu des disciplinaires, pourquoi alors se lamenter du cloisonnement scientifique? Bref : nous avouons qu'il aurait peut-être été préférable de réfléchir sur la fonction intellectuelle et le statut épistémologique de l'interdisciplinarité que d'attarder nos yeux sur la petite béance qui se trouve au bas de notre ventre... vestige d'un cordon qui nous reliait peut-être à un paradigme désormais perdu...

F. T.

ⁿOuest

Conférence sur « La Terre, entité géobiologique », Peter Westbroek.

La question de la circulation de la matière sur la Terre conduit à faire tomber la barrière entre biologie et géologie. Les cycles géologiques ont leur influence sur la biologie (car ils apportent les éléments dont le vivant est constitué). De la même façon, les cycles biologiques ont leurs influences sur les couches géologiques (processus de sédimentation). Toute la difficulté réside dans la différence chronologique entre les deux cycles. Les cycles biologiques sont insignifiants par rapport aux cycles géologiques et réciproquement, les seconds semblent une éternité par rapport aux premiers. Ainsi, pour modéliser les deux cycles (qui n'en forment qu'un seul), il faut nécessairement adopter des échelles chronologiques différentes. Mais on voit bien que ces deux échelles temporelles finissent par séparer deux « disciplines », la biologie et la géologie, comme la tectonique sépare les plaques. Sans doute les intervenants nous auront montré que si la faille existe en un point, au point opposé les jonctions existent et qu'elles sont pertinentes dans une modélisation scientifique.

F. T.

ⁿSud

Atelier sur le défi que la pensée complexe lance à la pédagogie, Jacques Ardoïno et Lucien Bourguignon.

La pensée ne peut pas se concevoir indépendamment de ceux qu'elle habite, qui la font évoluer et

qu'elle fait évoluer. Elle s'organise et s'étend dans une société par de multiples relations, comme celles que nous tissons pendant ces quelques jours. J'en viens à considérer que c'est l'intersubjectivité qui donne forme à toute pensée, d'où la reconnaissance du lien intime entre la dimension affective et le rapport au savoir.

Mais comme le souligne Jacques Ardoïno, nous ne maîtrisons absolument pas ce que l'autre fait de ce que nous lui disons, nous ne pouvons que modestement proposer. Comment alors la pensée complexe peut-elle s'organiser à travers les générations ? Comment l'éducation peut-elle relever le défi de participer à ce mouvement de pensée ?

Inspiré des principes dialogiques, récursifs et hologrammatiques formulés par Edgar Morin, Lucien Bourguignon a éprouvé (par l'entrée disciplinaire de l'histoire) une vision non simplifiante des phénomènes avec ses élèves futurs instituteurs, et malgré de nombreuses résistances, il garde confiance en cette aventure. La démarche hésitante, exploratoire, d'une pédagogie non dogmatique, est avant tout un accompagnement de l'enfant par l'éducateur et réciproquement. Délesté du fantasme de toute puissance, nous sommes plus légers pour avancer vers l'autre, vers l'altérité, tout en acceptant de s'altérer pour mieux se régénérer et ainsi, décupler les potentialités des relations. Alors, en évoluant dans un chemin chaotique comme l'est mon esprit, il est probable que l'improbable soit à venir.

V. M.

ⁿEst

Synthèse de la conférence « Penser la nature »,

Edgar Morin, Serge Moscovici.

« Les absents ont toujours tort » dit l'adage populaire. Serge Moscovici absent n'a pu inter-agir avec Edgar Morin, pourtant son ouvrage *La Société contre-nature*, publié en 1972, posait déjà la question sempiternelle de la séparation (et/ou) continuation entre nature et culture. Croisant les thèmes de cet ouvrage avec ceux de son livre *Le Paradigme perdu*, Edgar Morin nous rappelle qu'il n'y a de fait aucune rupture définitive entre nature et culture et, empruntant à la causalité circulaire propre à la systémique, nous invite à considérer que « l'homme porte en lui le cosmos qui le porte ». Cette dimension auto-eco-exo-anthropologique de l'homme pose alors un débat sémantique essentiel sur quelques concepts que la grammaire scientifique a peine à considérer comme importants. Ainsi, au concept toujours ambigu de création (renvoi à l'identité d'un grand créateur?) il préfère l'emploi du terme de métamorphose – qui implique la modification structurelle et dynamique d'un système – en le distinguant en termes de niveau de celui d'émergence (terme particulièrement employé par le marketing...) qui lui, implique davantage l'opérationnalité optimale d'un système à partir de la mise en relation déterminée de ses éléments.

M. C.

ⁿNord-Ouest

Synthèse de l'atelier « La condition bio-anthropologique de l'homme », Magali Roux-Rouquié, Claude Fischler.

Que savons-nous de la condition biologique de l'homme? Fidèle à la transversalité – qu'elle reven-

dique en tant que telle –, Magali Roux-Rouquié nous rappelle le dogme central actuel de la biologie moléculaire. Une figure hologrammique spiralaire qui de l'ADN à l'ARN – formidable machine de Turing – amène à la constitution de la protéine, composant basique de tout système vivant. Si le pari génomique représente un formidable parcours sisyphien, elle nous invite pourtant à une extrême prudence sur la vérité ordonnée et modélisée, rappelant le formidable jeu des probabilités. Ainsi, pour un génome commun (à 99,8 %) de trente mille à cinquante mille éléments chez l'homme et le chimpanzé on passe, par le jeu des combinaisons à ce jour repérées, à un million de protéines distinctes, générant elles-mêmes mille milliards de cellules chez le primate adulte. Dès lors, le débat n'est donc pas tant d'identifier et de nommer que de repérer les processus et de les comprendre (au sens latin du terme).

À travers une rapide histoire de la biologie qui, de la théorie de la génération spontanée (XVI^e) en passant par l'évolutionnisme Lamarckien (XVII^e) et Darwinien (XIX^e), se concentre aujourd'hui sur le réductionnisme moléculaire, elle pose la question du changement radical de paradigme dans la discipline : ainsi, alors que de façon classique et disjonctive la biologie moléculaire classique se centre sur l'objet et sa nature, une approche systémique permet de modéliser les boucles étranges qui s'articulent entre éléments produits et éléments producteurs et ainsi, co-joint causes et conséquences dans une représentation d'un autre niveau. Reprenant cette figure de la hiérarchie enchevêtrée, Claude Fischler pose alors la question de « l'animalité de l'homme/l'humanité de l'animal? » ou, autrement

formulée en anthropologie classique, « la sauvagerie du civilisé/la civilité du sauvage? ». Ces questions nous confrontent à une véritable révolution cognitive, nous invitant à une dialogique encore trop peu pratiquée. Certes si selon David Premack (dans son ouvrage *Theory of mind*) « le propre de l'homme est de se représenter l'Autre pensant », et si cette séparation-rupture dans l'évolution reste le fondement de l'impératif kantien, elle ne nous dispense pas de reconsidérer épistémologiquement les fondements de la recherche scientifique.

Il va falloir que j'en parle avec l'agneau si délicieux que j'ai négligemment ingéré ce midi...

M. C.

ⁿSud-Ouest

CASSÉ (M.) et LEHOUCQ (R.), *La Condition cos-*

mique de l'Homme.

Michel Cassé explique qu'il faut préférer les termes de « règles » et de « constantes » à celui de « loi », qui renvoie à un législateur suprême. Mais sa question principale concerne « l'élasticité de l'espace » : les objets étudiés ne s'éloignent pas, c'est la distance qui se dilate... Autres bonnes nouvelles, la géométrie de l'univers est euclidienne, c'est-à-dire « plate à trois dimensions » et, comble, l'énergie totale de l'univers observable est nulle. Enfin, il existe « trois substances du champ stellaire » ou la métamorphose d'une seule forme (onde et corps) – l'énergie (composé de lumière et de vide quantique). Ainsi, au commencement, y avait-il ces substances. La lumière n'est plus originelle. En ces temps, l'« univers-mère » était grand, vide de jour, froid, plat (du fait de son extension) et



Le monde, vêtu d'un habit de lumière, est une scène déformable.

homogène. Aujourd'hui, l'univers a pris une autre vêtue ; il est toujours grand et homogène, mais il porte son plus bel habit de lumière et les traits d'« une expansion douce ».

Roland Lehoucq explique, quant à lui, que le monde est « une scène déformable sous la masse des acteurs qui jouent » sur cette scène – belle métaphore de l'interaction gravitationnelle ou des boucles causales. Puis il pose : « Qu'est-ce que l'univers ? » et répond : « Tout ce que l'on peut observer. » C'est-à-dire tout ce que les sciences expérimentales peuvent observer. Pour lui, il convient nécessairement, alors, de ne pas confondre ce que l'on voit et les conséquences modélisées de ce que l'on voit. Phénoménologues pratiquants, bonjour ! Ainsi, l'univers observable est-il fini, cependant que « sa totalité » ne l'est pas forcément. Enfin, Roland Lehoucq termine sur « la structuration électromagnétique » de l'échelle humaine, du référentiel humain. Cette force fondamentale de l'univers, l'une des quatre le régissant (force d'attraction gravitationnelle, force nucléaire faible et forte, électromagnétisme), permet seule « la variation des formes et des échanges d'énergie à coût constant ». Ainsi, la force électromagnétique est-elle la condition première de la production de la vie et de sa polymorphie.

Entre les participants et le théoricien, quelques babillages subtils et conséquents suivirent.

D. M.-U.

Nous espérons vous revoir dès demain sur nos lignes...

ÉPISODE N° 3, 7 SEPTEMBRE 2002

*Équipage : François Texier/David Morin-Ulmann/
Marc Chatellier*

« De même que les théories doivent être remplacées, parce que leurs victoires décisives encore plus que leurs défaites partielles produisent leur usure de même aucune époque vivante n'est partie d'une

[théorie :

c'était d'abord un jeu, un conflit, un voyage. »

DEBORD (G.),

In girum imus nocte et consumimur igni, 1990.

n Rouge

Synthèse de la conférence « De l'économie de marché à l'économie plurielle avec marché », Jacques Robin.

Il va de soi que si l'ère informationnelle constitue les nouvelles Amériques du début du ^{xx}e siècle, je dois soit être l'absent du voyage, soit m'être perdu dans l'océan de l'information qui se remplit depuis quatre jours. Qu'ai-je retenu du flot de signaux sonores qui m'a, entre autre, bercé en ce début de matinée...

F. T.

n Bleu

Troisième jour...

Il semble qu'après trois jours de conférences, je sois beaucoup moins attentif et assidu. Si l'ère de l'information doit s'étendre, il sera difficile de compter sur moi aujourd'hui. Les signaux sonores des conférences se mélangent les uns aux autres, mes notes ne forment plus aucune partition.

Si l'information est la prochaine nourriture mondiale, nul doute que mes orgies successives commencent à m'enivrer... Alors pour ne pas vous saouler, je ne peux que vous inviter à reprendre un petit vers de Baudelaire.

F. T.

ⁿJaune

Synthèse de la conférence « Citoyenneté européenne », Ali Aït Abdelmalek.

« Mon beau chien, mon bon chien, mon cher toutou, approchez et venez respirer un excellent parfum acheté chez le meilleur parfumeur de la ville.

Et le chien, en frétilant de la queue, ce qui est chez ces pauvres êtres, le signe correspondant du rire et du sourire, s'approche et pose curieusement son nez humide sur le flacon débouché; puis, reculant soudainement avec effroi, il aboie contre moi, en manière de reproche.

— Ah! Misérable chien, si je vous avais offert un paquet d'excréments, vous l'auriez flairé avec délices et peut-être dévoré. Ainsi, vous-même, compagnon de ma triste vie, vous ressemblez au public, à qui il ne faut jamais présenter des parfums délicats qui l'exaspèrent, mais des ordures soigneusement choisies. »

D'après Le Spleen de Paris.

À trop humer les parfums du savoir, peut-être ai-je perdu un peu de mon nez. Mais cette agueusie transitoire signifie-t-elle que je doive nécessairement faire une cure de déjection en tout genre? Pour relier les connaissances, peut-être faut-il commencer par les digérer?

F. T.

ⁿNoir

Synthèse de la conférence « Epistémologie de l'interdisciplinarité », Jean-Louis Le Moigne.

La démarche scientifique ne peut se concevoir sans qu'elle associe à la pratique de recherche, une pratique non moins noble (même si elle flatte moins l'ego) qui est celle de l'enseignement. Jean-Louis Le Moigne – qui enseigna pendant trente années au carrefour de multiples disciplines issues de la cybernétique américaine – s'interroge aujourd'hui non seulement sur la nature des enseignements travaillés par et dans l'université, mais aussi, et surtout, sur la pertinence et la validité de ce qui est transmis. Constatant que l'université dans son ensemble ne fait que transmettre pour le futur des savoirs dont l'application présente ou passée est en partie marquée par l'échec, il nous invite à travers la lecture de Platon à méditer sur la réponse de Menon à Socrate : « Je vais forger des savoirs qui vont m'aider à vivre. » Il réintroduit là une notion essentielle à la démarche de construction des savoirs (savants/non savants) qui est celle de l'intention et du projet, problématisée dès 1943 par Norbert Wiener dans un texte trop peu connu. (Comportement, intention et téléologie.) Il s'agirait, en effet, pour tout scientifique, non pas tant de définir l'objet qui l'intéresse et les méthodes qu'il souhaite y consacrer que d'affirmer les desseins et les projets auxquels il se prépare autour du dit objet. Reprenant à Gaston Bachelard l'idée que « la médiation d'un sujet sur un objet est toujours marquée par l'intention » (*Le Nouvel Es-*

prit scientifique, 1934), Jean-Louis Le Moigne dénonce avec virulence le dogme épistémologique positif et disjonctif qui – outre qu’il trahit une grande acculturation épistémologique du milieu scientifique – méprise la démarche conjonctive, réursive et hologrammique mais aussi et surtout celle de l’*ingenio*, cette faculté de l’esprit qui permet de relier (Giambattista Vico). Il s’agirait ainsi pour la science (donc pour tout chercheur) de faire sienne en un savant couplage métissé l’adage de Paul Valéry : « Explorer le champ des possibles » avec le précepte de Léonard de Vinci : « *Obstinato rigore*. » Puissent les dernières orientations du CNRS y répondre pratiquement.

M. C.

ⁿBlanc

Synthèse de la conférence « Epistémologie de la complexité », Christiane Peyron-Bonjan.

Et si finalement cette séparation originelle entre division/computation, entre disjonction/conjonction remontait à plus loin que la querelle Vico/Descartes aujourd’hui objet d’étude ? Christiane Peyron-Bonjan (philosophe de formation) retourne à nos racines grecques pour extraire, tant de la mythologie que de la littérature classique, les figures opposées de la certitude et du doute constructeur. Que ce soit dans la conflictualité entre Apollon et Dionysos, dans celle entre Héraclite (« on ne se baigne jamais deux fois dans les mêmes eaux du fleuve ») et Parménide (« ô dieux, donnez-moi une planche sur la mer des incertitudes »), on retrouve de fait la notion développée plus tard, tant par Leibniz que par

Hegel, d’unité multiple. Autour de ce concept, Christiane Peyron-Bonjan cherche à nous montrer que même le parcours d’Edgar Morin dans l’élaboration de la pensée complexe procède de cette unité multiple. Ainsi, comme il le reconnaît lui-même, Edgar Morin fut à la fois inspiré par la récursivité issue de la cybernétique mais aussi, quinze années plus tard, par l’auto-organisation systémique, croisement dialectique qui l’amena à « *ingenier* » la dialectique. Son parcours même d’homme et de citoyen engagé dans son temps fut traversé par cette dialogique incarnée, dont il s’agirait aujourd’hui pour le champ scientifique, non pas seulement d’en effectuer une lecture figurée (exemple de l’hologramme), comme de la comparer à la bonne vieille dialectique hégélienne, mais bien de se saisir et de pratiquer, dans un scepticisme rigoureux, ses nouvelles règles épistémologiques.

M. C.

ⁿInfra

Synthèse de l’atelier « Mémoire et identité », Nicole Lapierre, Doudon Diène.

Que faire, en ces temps d’incertitude, de cette folie commémorative qui saisit la moindre de nos campagnes, de cette « Histoire antiquaire » (selon le bon mot de Nietzsche) qui institutionnellement (voire idéologiquement) construite, empêche toute projection collective dans le futur, tout en morcelant et fragmentant les espaces et les communautés ? Entre le sujet bourgeois qui n’oublie rien mais dont la mémoire dilatée et saturée ne peut se projeter dans l’à-venir, et le sujet orwellien, chargé de

gommer l'histoire de la collectivité selon les consignes du parti, Nicole Lapierre et Doudon Diène nous rappellent, dans un dialogue à deux voix, que l'identité (individuelle comme collective) ne peut se faire sans un travail intentionnel de la mémoire mais aussi et surtout, que ce travail est marqué par une dialogique permanente : celle de l'attraction/répulsion entre soi et l'autre et celle du conflit/dialogue avec ce même autre. Si alors les formes de la transmission (orale, iconique, scripturale) structurent une vision du monde, elles ne doivent jamais nous faire oublier la vertu sage de la tradition orale ou encore de la poésie : Dou-don Diène nous rappelle que dans son village du Sud Sénégal un proverbe dit : « Dans la forêt, quand les branches de l'arbre se querellent, les racines, elles, s'embrassent. »

M. C.

ⁿ Ultra

Synthèse de l'atelier « Éthique et Science », Philippe Hesse, Patrice Bailhache.

« Science sans conscience n'est que ruine de l'âme », fut-il écrit quelque part. C'est en ces termes galants que l'on pourrait résumer les exposés de messieurs Hesse et Bailhache. Le dialogue entre les deux honnêtes hommes s'avérait être une réflexion sur les éthiques de la science, des méthodes (la fin justifie-t-elle les moyens?), du financement des recherches, et sur l'éthique sociale des chercheurs/enseignants (cas des harcèlements en tous genres). Puis, on nous présenta les opinions construites (contextualisées) de René Descartes et Jacques Monod sur la morale. La

disputatio qui s'ensuivit porta alors sur les capacités objectives du droit, d'organisations ou de collectifs, d'« imposer » le principe de précaution à certains objets de recherche. Difficile débat philosophico-topologique que de trouver une nette frontière entre la science et ses applications...

Cependant, certains intervenants établirent que le débat démocratique est le seul moyen moderne capable de mettre en jeu les enjeux de la science, convoquant la responsabilité collective « en droit et en devoir d'agir », ainsi que la responsabilité personnelle. Encore faudrait-il passer de la république des marchands à la république des philosophes ou assimilés, comme disent les fonctionnaires... Le public discuta encore du désenchantement de la science et du fait qu'elle est une activité historique et sociale parmi d'autres.

Enfin, pour rester positif, nous remarquerons que ce-dit public était composé d'un ensemble de vingt individus, dont cinq jeunes esprits en proportion sexuée inégale (quatre jeunes femmes pour un jeune homme). Ces citoyennes étaient-elles préoccupées, étrangères ou non-sociologues, il n'empêche qu'elles ne soufflèrent mots. Dans cette docte assemblée, le principe de précaution fut donc appliqué in situ par ces habiles dames. Car « dans le doute abstiens-toi », fut-il écrit ailleurs.

D. M.-U.

Nous espérons vous revoir dès demain sur nos lignes...

ÉPISODE N °4 : QUELQUES JOURS APRÈS DÉ-

BARQUEMENT.

Équipage : Marc Chatellier.

« À Nantes où sont les derniers ponts
La Loire a voulu danser en rond
Ainsi que le voulait sa nature
Mais les hommes de ce pays
N'aimaient qu'une fille aux yeux gris
Qui leur promettait l'aventure... »

KERVAL (S.), *La Loire*, 1974,
réed. CD Petit Véhicule, Nantes,
2002.

« Sont-ce les rives qui contiennent
le fleuve dans ses flux et ses reflux,
Où est-ce le fleuve, qui par le jeu de
ses courants contraires, dessine les
rives ? »

MUSIL (G.), *L'Homme sans qua-
lité*,

Gallimard, coll. « Folio », 1979.

La Loire est un fleuve capricieux dit l'adage populaire. Entre les courants contraires qui balaient son lit, entre les effluves maritimes charriant sable et autres résidus océaniques, et le cours naturel enrichi des multiples composants (flores et faunes réunies) rencontrés depuis sa source, entre des rives qui cherchent à la contraindre et d'autres qui se complaisent à la submersion marécageuse, entre abandon à sa nature première et velléité sans cesse renouvelée par l'Homme de vouloir la rationaliser, la Loire est le

lieu idéal – symbolique comme réel – pour mieux appréhender les processus complexes qui nous entourent.

Paradoxe ? Pour cette dernière session d'une réflexion collective en acte, les caprices (ou les nécessités ?) furent davantage observables chez les participants (peu nombreux) et dans le ciel. Dès le départ de la navette – *La Pimpante* – qui devait nous conduire jusqu'à l'estuaire – porte ouverte du grand large et porte quasi fermée de la mémoire ouvrière navale – Alfredo Pena-Vega, Claude Fischler, Marcel Jollivet et Martine Lani-Bayle donnaient le *la* de l'à-venir. Les nourritures théorico-épistémologiques des trois journées précédentes nécessitaient, certes, un temps de digestion, mais comme ce retour au fleuve nous y invitait, il fallait aussi profiter de l'ébullition « tourbillonnante » des mots et des relations pour lancer le vaste projet d'une reliance entre sciences de la complexité et projet de civilisation. Le clin d'œil s'adressait bien sûr à Edgar Morin et Jean-Louis Le Moigne – précurseurs en la matière – qui, avec fougue et passion, réclament depuis si longtemps cette « réforme de l'entendement » cette rupture épistémologique-éthique vitale, sans lesquelles « science sans conscience mènera[it] à la ruine de l'âme ».

Le débat était ouvert. Faut-il maintenir dans notre lexique la notion d'interdisciplinarité et veiller à ce qu'elle devienne une réalité tangible dans nos pratiques d'enseignement et de recherche ? Ou au contraire – division du travail quand tu nous tiens ! – faut-il dépasser les cloisonnements disciplinaires propres à toute institution et inviter à la transdiscipli-

narité, exigence épistémologique réelle qui nécessite, pour tout chercheur, le passage (pas toujours évident sur le plan narcissique) au doute et au manque ? Une certitude sur laquelle nous pouvons cependant compter est pourtant belle et bien là : le nouveau schéma directeur du CNRS 2002 fait apparaître « l'étude des systèmes complexes comme un ensemble de nouveaux défis pour la science ». Jean-Louis Le Moigne (encore lui !) s'était d'ailleurs ingénié, la veille, à en extraire quelques passages pour montrer que si l'institution amorçait un virage sensible, il restait de notre devoir de rendre accessibles – tant aux étudiants qu'aux citoyens – quelques processus incontournables de la modélisation complexe (dialogique, processus de la rétroaction circulaire, processus de la hiérarchie enchevêtrée, figure dynamique du paradoxe, figure du point aveugle, etc.), mais aussi et surtout de les rendre intelligibles comme modes d'explication, toujours réfutables, du réel physique, biologique, social et anthropologique.

Claude Fischler en profitait alors pour rappeler, aux plus anciens et aux novices, que le colloque « l'Unité de l'Homme », tenu en 1972 à Royaumont à l'initiative du Centre international d'études bioanthropologiques et d'anthropologie fondamentale (CIEBAF), outre qu'il ouvrait à l'époque sur un nouveau paradigme du vivant, nécessitait bien trente années après une nouvelle initiative. Parce que depuis les hypothèses chères à Jacques Monod, Henri Atlan, Edgar Morin et d'autres, de formidables avancées ont été opérées, tant dans les nouvelles sciences cognitives que dans la génétique en passant par l'astrophysique, la biologie moléculaire, la primatologie ou

l'éthologie. La question (récurrente en science) de l'unité et/ou de la diversité de leur éventuelle dialectique mérite donc bien selon lui qu'une nouvelle rencontre tente prochainement ce pari anniversaire de Royaumont.

En passant sous les arches du pont de Saint-Nazaire, près des vestiges de la construction navale nazairienne, soufflait avec insistance un appel ouvrier à une nouvelle *reliance* des savoirs et des savoir-être...

M. C.

DERNIER ÉPISODE : CONCLUSION-SYNTÈSE SUR *LA PIMPANTE*, AVEC DESCENTE DE LA LOIRE DU PONT DE NANTES VERS CELUI DE SAINT-NAZAIRE; PUIS VISITE DU PORT DE SAINT-NAZAIRE.

Après la synthèse, beaucoup quittèrent le navire. On aurait pu croire à un imminent naufrage si les guides n'avaient pas été aussi enthousiastes. Ou alors, peut-être craignait-on que notre galère pharaonique ne mène dans la dernière demeure. Il n'y eut donc aucun péril et nous descendîmes la Loire tranquillement. Quoique chahutés par les flots au moment du repas, nous sommes parvenus tout de même à déguster notre pique-nique.

La descente en bateau permet de constater que la Loire constitue une frontière naturelle entre le sud-ouest du département et le nord-ouest. Entre le pont de Cheviré à Nantes et celui Saint-Nazaire, il n'y a que le bac. Cela signifie que, sur une distance de cinquante kilomètres, la Loire est quasiment infranchis-

sable. Même s'il existe les bacs de Loire, le fleuve reste une frontière naturelle. Il serait d'ailleurs intéressant d'étudier plus précisément comment cette frontière a influencé les échanges culturels et économiques entre les habitants des deux rives.

Combinant l'eau douce de la Loire et l'eau salée de l'Atlantique, l'estuaire est un biotope très original. Certaines espèces ne vivent, ou ne se reproduisent, que dans cette zone. Il y a donc une originalité source de richesse biologique mais aussi, une fragilité du fait du confinement de ce biotope. S'il est pollué, les espèces y vivant ne pourront migrer donc ne pourront revenir une fois la toxicité diluée dans l'océan. Malheureusement, on a vu le cas récemment d'un chimier atteint par un incendie pour lequel les secours ont dû noyer une cargaison de nitrate d'ammonium. Par conséquent, la boue composée d'eau et de produits chimiques menaçait de se déverser dans la Loire. D'ailleurs, une partie des produits s'est écoulée dans l'estuaire, malgré l'intervention des secours. On voit bien que ces sinistres locaux engendrent des épiphénomènes biologiques difficilement réversibles. Car si la vie reprend ses droits, les espèces rares, concentrées sur des biotopes précis, finissent par disparaître. À l'inverse, ce même nitrate peut aussi provoquer un développement excessif du phytoplancton et engendrer des problèmes de surpopulation et d'invasion.

La visite des chantiers de l'Atlantique permet ensuite de visualiser les mutations technologiques qui ont transformé les procédés de fabrication des navires. Si les navires ont longtemps été assemblés pièces à pièces sur une structure centrale, la fabrica-

tion ressemble désormais à une construction en Lego. Ce ne sont plus des pièces qui sont assemblées sur une structure, mais des blocs de plusieurs centaines de tonnes – jusqu'à neuf cents – préconstruits en atelier. C'est un peu comme si on assemblait les parpaings d'une maison dans un atelier pour faire des murs et qu'on les assemblait pour en faire une maison. À une exception près : la construction doit flotter. Cette technique est plus productive car ce qui est fabriqué en atelier demande trois fois moins de temps de travail. En somme, l'assemblage constitue un gain très important de productivité.

Cependant cet assemblage, quoique très simple dans son principe de base, nécessite une haute technologie et un grand savoir-faire dans la pratique. Si l'analogie avec la construction de Lego est pertinente sur le principe, il ne faut pas oublier toutes les contraintes hydrodynamiques, celles des forces liées à la pression de l'eau et à la masse du navire. En somme, il faut garder à l'esprit que ces blocs métalliques préconstruits doivent, une fois assemblés, flotter. C'est à ce niveau que la technologie est fondamentale car elle apporte la précision nécessaire à toutes ces opérations. Elle permet des soudures résistantes donc, une totale étanchéité de la coque. Cela permet ainsi de mieux comprendre les révolutions humaines, notamment en terme de qualification, qui ont pu avoir lieu aux Chantiers de l'Atlantique. En caricaturant un peu, il apparaît que les métallos sont passés d'un travail de forçat à celui de technicien aux commandes de machines numériques. Cela ne veut pas dire que la culture ouvrière ait été totalement refondue. Mais on voit bien qu'en terme d'identité pro-

fessionnelle, les mutations sont grandes. On ne bâtit plus des cathédrales à la force des bras mais avec celle de la pensée.

En somme, les métallos n'ont pas seulement été contraints de faire d'autres tâches, ils ont été forcés d'être d'autres travailleurs. Ce lien entre le faire et l'identité socioprofessionnelle ne peut pas être uniquement abordé par un discours général et des entretiens. Il faut aller voir sur le terrain pour mesurer l'ampleur des mutations industrielles, leurs conséquences sur la nature du travail effectué et sur l'environnement naturel. Si changer de « faire » peut se décréter, changer « d'être » est probablement plus difficile et la formation professionnelle ne peut pas suffire. On peut ainsi espérer que les ingénieurs de la formation s'aventurent sur le terrain de l'entreprise non seulement pour se rendre des évolutions technologiques qui se succèdent mais aussi, les mutations socioprofessionnelles qu'elles suscitent. En d'autres termes, on peut espérer que ces formations ne se limiteront pas aux aspects technologiques mais qu'elles sauront accompagner les bouleversements sociaux dont les travailleurs sont souvent les objets et trop rarement les sujets. Remettre l'homme au centre de la formation. La visite des chantiers de l'Atlantique constitue donc une très bonne application du pari épistémologique d'Edgar Morin et d'Alfredo Pena-Véga : « Relier les connaissances. »

F. T.

PERSPECTIVES
NANTES¹...

COMPLEXES

DEPUIS

Ceux qui avaient boudé le navire n'ont pu apprécier la saveur salée de cet ultime moment de synthèse où Claude Fischler du CETSAN², nous a invités à un brin d'utopie comme possibilité de pont entre passé et avenir. Quelques instants plus tard, nous passions sous le pont de Nantes, puis de Saint-Nazaire (où le périple s'est arrêté), pont – celui-là même qui a été



choisi pour orner les plaquettes de cette université d'été – *de facto* baptisé par nous le « pont de la reliance ».

Alors, cette reliance ambitionnée entre nos disciplines sinon entre nous, est-elle vraiment possible? L'inter, la transdisciplinarité, est-ce que ça existe autrement qu'en mots? À cette question, Jean-Louis Le Moigne a apporté son témoignage avec l'enthousiasme des grands jours (avis aux détracteurs ou autres sceptiques) : « La transdisciplinarité existe, parce que je l'ai rencontrée et vous aussi. Et quelle que soit sa base, on comprend tout. » Et Marcel Jollivet d'ajouter

plus tard qu'elle n'est pas nécessairement interdisciplinaire! Mais pour tenter ce niveau dit-il, il faut à la fois identifier nos procédures, y mettre un ordre, inventer les pratiques allant avec (une théorie désincarnée n'est plus de mise) et les confronter à celles des autres.

Ce à quoi Claude Fischler, décidément bon vivant a, avec appétit ajouté la coloration de la jouissance, si souvent en ce domaine scientifique oubliée voire forclosée. Tolérance et cannibalisme sont selon lui nécessaires, mais il convient de digérer après avoir ingéré afin d'éviter la congestion (et là, chacun voit bien de quoi il parle...), en inventant des manières créatrices de métaboliser sans trop institutionnaliser ni disciplin(aris)er³. Telle est son utopie. Je vous l'ai fait remarquer dès le début, ceux qui ont accepté d'embarquer sur *La Pimpante* pour cette synthèse posée sur le lieu du combat inlassable entre eaux salées et celles dites douces, étaient sans doute un peu conscients des risques qu'ils prenaient.

Mais j'ai commencé par cette fin maritime. C'est autour d'Edgar Morin qu'ont débuté les débats, soulignant que l'interdisciplinarité a été prônée par le CNRS depuis 2000. Et d'en appeler inlassablement à cette « réforme de l'entendement » qu'il préconise toujours avec conviction. Se sont ensuite succédés, avec une forte densité nouée de convivialités et de pauses artistiques nocturnes, conférences et ateliers, croisant une diversité de haut niveau qui, avant de voyager sur la Loire, nous a conduits des bactéries aux constellations stellaires et retour, si proches et si nécessaires des unes comme des autres que nous sommes... Interpellés un peu comme au collège ou

au lycée par des séquences successives, d'horizons parfois à des années lumières les uns des autres, nous nous sommes trouvés au cœur d'une articulation à la fois évidente et si fugace qu'elle se dérobe sans cesse pour qui n'y prend garde. Dans tous les cas elle se mérite, les *insights* ne se présentant pas sur commande et devant parfois se faufiler entre migraines et autres gymnastiques intellectuelles de haute voltige : pour autant, ce ne furent pas les plus « savants » – ceux qui sont toujours en avance sur leur temps –, qui furent les plus difficiles à « comprendre » par les profanes que nous sommes tous face aux travaux des autres.

Il faudrait un ouvrage, que dis-je, des ouvrages pour tirer parti de ce qui ces jours-là s'échangea. Il faut aussi du temps pour laisser la pensée croiser autant d'apports diversifiés. L'an dernier s'était déroulé un symposium préparatoire, dont j'avais proposé un bilan⁴. En attendant d'autres textes, les conférences plénières sont consultables *via* Canal U, sur le site de la formation continue de l'université de Nantes⁵ qui a accueilli ces journées. Somme toute, à chacun son chemin. Celui-ci ne s'arrête pas à cette étape, d'autres rencontres suivront, peut-être un Royaumont trente ans après? Histoire à suivre...

M. L.-B.

1. *Cultures en mouvement* n° 52, novembre 2002, p. 8, avec l'autorisation d'Armand Touati.

2. Centre d'études transdisciplinaires, sociologie, anthropologie, histoire (CNRS).

3. C'est moi qui ajoute le grain de sel de la parenthèse.

4. Cf. *Chemins de formation au fil du temps* n° 3, mai 2002, « Re-

FORMATION DE PROFESSEURS AU NORD-EST DU BRÉSIL : UN DÉFI GÉOGRAPHIQUE

BRÈVE HISTOIRE

En 1996, le gouvernement brésilien a approuvé au parlement national une nouvelle loi pour réglementer l'Éducation nationale, qui s'appelle « Loi de directive de base pour l'Éducation nationale » (LDB Loi n° 9394/96). Cette loi a restructuré l'éducation au Brésil, elle a donné un nouvel atout à l'éducation tout en introduisant des nouveaux concepts utilisant la voie de la flexibilité, de la transdisciplinarité et la valorisation des expériences acquises par l'individu. Elle a créé des nouveaux diplômes et a organisé la formation par cycles.

Parmi les changements, il apparaît une nouvelle obligation qui intéresse de près les universités de façon générale et chaque professionnel de l'éducation en particulier : cette loi, en effet, exige que dans un délai de dix ans maximum, à savoir d'ici fin 2006, tous les enseignants des classes primaires et secondaires du Brésil aient absolument un diplôme supérieur correspondant

à une formation minimale de maîtrise, soit l'équivalent français d'un bac plus quatre.

Cela peut paraître courant pour les pays développés où les investissements en éducation ont été et sont toujours importants. Mais au Brésil, avec ses dimensions continentales et ses inégalités régionales, aggravées par les difficultés économiques, ceci représente un défi phénoménal. Ce contraste se traduit dans le domaine de l'éducation notamment avec des régions où nous avons des centres de recherches très avancées, des très bonnes universités avec des programmes de formation de maîtres de très haut niveau, et d'autres où les difficultés vont du manque d'enseignants spécialisés au manque de matériel didactique-professionnel. Dans ce dernier cas, nous avons aussi d'énormes difficultés dans les formations de maîtres pour les écoles primaires, notamment pour les écoles publiques. Plus on s'éloigne de grands centres, et en conséquence des universités, moins on trouve un cadre favorable.

RÉALITÉ ÉDUCATIONNELLE DIFFICILE

Au Brésil, le bas nombre d'enseignants, dans les villes les plus distantes des centres de formations, a quasiment obligé à employer du personnel sans formation supérieure dans les écoles et dans les collèges. Pour dépanner, on embauchait des maîtres ayant juste une formation secondaire, soit dans les Écoles normales, soit dans les lycées et même dans les écoles technologiques. Dans les cas les plus extrêmes, il est arrivé d'avoir des maîtres d'école primaire qui n'avaient même pas fini le collège. Si la scolarisation des enfants laissait à désirer dans ces conditions, elle aurait été pire sans ces enseignants, improvisés, certes, mais parce qu'il n'y avait pas d'autres personnes disponibles pour la tâche. C'est dans l'espoir de résoudre ce problème que la nouvelle loi LDB a été si ferme avec les enseignants et plus encore avec les administrations responsables de l'éducation.

Pour illustrer et donner une notion précise de l'envergure du problème, nous allons prendre le cas de l'état du Ceara, où notre université est installée depuis trente ans. Le Ceara est localisé dans le nord-est du Brésil, un des états les plus pauvres de la fédération, avec environ 4,5 % de la population nationale et seulement 1,5 % du PIB (IBGE, 2000).

La population de l'état du Ceara est d'environ 7,5 millions d'habitants, qui possèdent un revenu individuel annuel de seulement 2 950 reais, l'équivalent de mille deux cents euros en 2000. La population en âge scolaire est de deux millions deux cent mille élèves, dont 1,8 million en éducation fondamentale et quatre cent mille au niveau lycée. Le cadre d'enseignants est

constitué de cent deux mille maîtres. En 1996, de ces cent deux mille enseignants, plus que la moitié, soit cinquante-huit mille, n'avait pas une formation supérieure (IPLANCE, 2000). Si nous en excluons environ vingt mille qui vont prendre leur retraite avant la fin 2006 et qui ne sont pas obligés d'avoir un diplôme supérieur, il nous reste encore environ trente-huit mille maîtres à former avant la fin de 2006. Voilà le défi !

Les universités ont vite entamé la tâche de former ces maîtres. Des programmes spéciaux de formation ont été mis en réalisation. Les professeurs des trois universités de notre état ont pris la route des milieux ruraux pour apporter les formations. Les étudiants, qui sont aussi enseignants, se sont aussi rapidement engagés dans les programmes de formation. Pour les faire fonctionner, plusieurs problèmes sont apparus, le premier ayant été de répondre à la question cruciale : qui va payer l'addition ? La loi LDB détermine que la formation primaire est de la responsabilité des municipalités, la formation secondaire des états et la formation supérieure sont à la charge de la fédération. Les municipalités ont donc été appelées à jouer leur rôle : celui de payer la formation des enseignants des classes primaires.

Ainsi, les programmes de formation ont démarré. Les universités dans les grandes villes ont rapidement débuté les cours de formation de maîtres avec les spécialités nécessaires, soit : maîtres pour l'éducation infantine (maternelle) ; maîtres pour les classes primaires (CP, CE et CM) et maîtres pour les collèges. Trois ans après, soit en 1999, c'est l'état qui fait appel aux universités pour former les maîtres pour les

écoles secondaires (lycées). Nouveau défi, nouveaux programmes de formation et de nouveau, les professeurs ont pris la route pour apporter la formation.

Mais les universités et leurs antennes dans la campagne ne couvraient pas tout l'état du Ceara car il y a des régions tellement distantes et rudes qu'il fallait que les professeurs de l'université se déplacent plusieurs kilomètres pour donner leurs cours. Il était impossible de déplacer les maîtres à la capitale, à cause des distances et aussi à cause du manque de remplaçants. Donc, nos professeurs des universités ont été obligés d'aller dans les coins les plus distants pour former les maîtres des écoles primaires. C'est là que commencent les défis géographiques dans la formation de professeurs au Nord-Est du Brésil.

LE DÉFI GÉOGRAPHIQUE

Mais la formation des professeurs est avant tout un défi pédagogique pour les universités et pour les centres formateurs, qui nécessitent un appui politique et un financement. Après cette étape, les formateurs se mettent en place pour réaliser leur travail : ils vont sur le terrain, avec les conditions géographiques, climatologiques et structurelles locales. Dans le cas très particulier de l'état du Ceara, il faut connaître la région pour comprendre les difficultés de déplacement !

Cet état, en effet, est localisé entre parallèles 3° et 9° de latitude sud et les méridiens 39° et 42° de longitude ouest, avec une ouverture au nord vers l'Atlantique de presque six cents kilomètres de côte. Il possède une surface supérieure à cent quarante-cinq

mille kilomètres carrés et son relief présente une pente douce de l'intérieur au littoral. Il comporte entre ses limites est, sud et ouest trois petites montagnes qui lui donnent une configuration qui ressemble à un grand amphithéâtre. La côte est dominée par une tranche de quelques dizaines de kilomètres de forêt atlantique, bien dévastée par l'occupation humaine. Plus on avance vers l'intérieur, plus la végétation xérophYTE nommée Caatinga¹ domine le paysage semi-aride du Sertao.

La population est très mal répartie sur le territoire. Presque 80 % de celle-ci sont sur des sites urbains et seulement 20 % en zone rurale, soit environs 1,5 million de personnes. Cette mauvaise répartition détermine des régions à très faible occupation et les distances entre les villes sont quelquefois très grandes. Il est très fréquent d'avoir une distance de plus de cent kilomètres entre les villes. Le déplacement entre elles se fait uniquement par route car il n'y a pas de fleuve navigable ni de réseaux de chemin de fer. Si celles-ci sont quelquefois de très bonne qualité, parfois elles sont très mauvaises. Il peut y avoir des trajets où il est impossible de rouler à une vitesse supérieure à vingt ou trente kilomètres par heure.

Les plus petites villes et leurs plus lointains districts ont leurs enfants, leurs écoles et leurs maîtres, dont la plupart n'a jamais été dans une université. Aller dans ces endroits avec un programme de formation de maîtres était la seule manière d'offrir un cours supérieur à ces professionnels de l'éducation.

Pour apporter la formation, le savoir et les techniques pédagogiques, nos professeurs de l'université

ont ainsi dû se déplacer très souvent en car, mais aussi par d'autres moyens de transport, ce qui devient plus insolite à mesure que la qualité des routes diminue. Quelquefois même, la route semble disparaître... Les professeurs ont fait des trajets dans des Kombis et quelquefois, dans la carrosserie des camions destinée à la cargaison et adaptée au transport de passagers, avec la mise en place de bancs en bois fixés parallèlement les uns aux autres. Ce genre de transport public est appelé localement *pau de arara*, une allusion aux tiges de bois de la cage où l'oiseau tropical avec des plumages très colorés appelé Arara est transporté pour être vendu dans les marchés populaires.

Mais il n'y a pas que les distances et les routes à faire. Le climat au Nord-Est du Brésil est très spécial aussi. Situé à peine à 3° au sud de l'équateur, cette région présente un climat semi-aride, dont l'occurrence en zone équatoriale est jusqu'à maintenant très mal expliquée par les scientifiques. À l'exception des zones littorales et des petites montagnes à climat semi-humide, le semi-aride couvre neuf cent mille kilomètres

carrés du Nord-Est du Brésil, dont 95 % de l'état du Ceara, soit presque cent quarante mille kilomètres carrés.

Un climat semi-aride sur l'équateur est déjà quelque chose d'exceptionnel, tout comme son régime de pluie, équatorial certes, des pluies très fortes entre mille cinq cents et deux mille cinq cents millimètres par an, mais avec une irrégularité temporelle et spatiale. La saison de pluie ne se prolonge que sur trois ou quatre mois, et plus sur la côte qu'à l'intérieur. Le résultat, ce sont de fréquentes inondations car les petits fleuves intermittents qui passent deux tiers de l'année secs deviennent tout à coup de vrais fleuves et se transforment en véritables barrières, empêchant le passage d'une rive à l'autre. Les professeurs, quelquefois, ont été contraints de traverser les fleuves avec des canoës, ou d'attendre quelques heures, voire quelques jours, que les eaux baissent après leurs crues avant de pouvoir passer de l'autre côté.

Après la période de pluie vient la période sèche. Dans certaines régions, elle peut se prolonger sur plusieurs mois avec une pluviosité qui s'approche de zéro millimètre. Quand la sécheresse s'installe, le soleil règne avec plénitude plus de deux mille huit cents heures par an. La température peut atteindre quarante degrés à l'ombre (FUNCEME, 2000). Les feuilles disparaissent des arbres xérophytes, le vert laisse place au gris jusqu'aux premières pluies de la prochaine saison. Une nouvelle fois, nos formateurs sont soumis à des conditions difficiles; les déplacements, les logements et les cours sont faits sous cette température élevée, la climatisation n'existant pas dans ces lieux.



Une salle de classe en zone équatoriale.

Dans les endroits les plus lointains, on trouve des paysans, avec leurs familles, généralement très nombreuses, dont les enfants sont à école. Malgré ces difficultés climatiques et de déplacement, nous arrivons à avoir 97 % de scolarisation des enfants entre sept et quatorze ans (SEDUC, 2000). Les enfants semblent habitués à des conditions de vie difficiles, ce sont des gens pauvres qui ont appris à vivre et à survivre dans des conditions climatiques si sévères que la plupart d'entre nous qui habitons dans les grands centres urbains n'arriverions pas à supporter. La résistance, ils l'ont acquise depuis des siècles, par un savoir qui se transmet de génération en génération, un savoir de résistance, le savoir de survie qui mène à la résilience (Flach 1988) nous affirme en effet que la résilience forme chez l'homme une capacité à vaincre les adversités.

Avec l'arrivée de l'université à la campagne les maîtres des écoles, qui ont eu à peine la chance d'étudier dans les lycées, quelquefois très distants de chez eux, ont tout de suite une chance d'étudier à l'université sans avoir à trop se déplacer : c'est un rêve presque impossible qui se réalise, comme dans un conte de fée ! Ces maîtres sont si fiers d'être à l'université qu'ils sont pris d'une responsabilité plus sérieuse comparée aux étudiants de grands centres urbains. Ils étudient beaucoup plus, ils réussissent plus, ils ne manquent jamais un cours. C'est comme si la chance d'être à l'université était la première et la seule, à ne pas rater. Ainsi, Freire explique que la résistance du peuple brésilien est due à une espérance dirigée vers le lendemain : il croit que demain sera meilleur qu'aujourd'hui.

Un autre regard sur le comportement de ces

maîtres nous montre que cette superbe responsabilité se traduit par une fierté et par une joie d'étudier, une joie d'être à université. Ce dont ils ne se rendent pas compte c'est qu'ils apportent autant de connaissances à nos formateurs que nous, formateurs, à eux. Ils montrent avec leur exemple et leur vie comment surmonter les adversités et comment réussir dans la vie, même quand on vit dans la plus profonde et semi-aride partie du Nord-Est brésilien.

FÁBIO PERDIGÃO VASCONCELOS

*Professeur à l'université de l'État du Ceara –
UECE – Brésil, chercheur en stage post-doctoral
à l'Institut de géographie et aménagement régional
de l'université de Nantes – Igarun*

1. Forêt blanche en Tupy-Guarany, langue indienne.

† BIBLIOGRAPHIE

Brésil :

Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBD. Lei N° 9.394 de 18 de dezembro de 1996, Brasília, 1996.

FREIRE (P.), *A Pedagogia da Esperança. Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1992.

FLASH (F.), *Resilience*, Ballantine Books, Random House, 1988.

FUNCEME, *Fundação Cearense de Meteorologia e Recursos Hídricos*, Relatório Anual, Fortaleza, 2000.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo 2000, Brasília. 2000.

« *Perspectives portuaires.* »



AUTREMENT

Parcours, découvertes et perspectives

RÉFORME DE L'ÉDUCATION ET ÉPISTÉMOLOGIE SELON EDGAR MORIN

*N*OUS avons tenu à insérer ce texte ici, même si nous avons dû nous éloigner quelque peu du texte d'origine, difficile à rendre par la traduction, ce dont nous nous excusons auprès de l'auteur. Mais il nous semble qu'un regard issu du Japon sur Edgar Morin, une partie de son action et son œuvre, présente un intérêt incontestable en nous montrant comment peut être perçue, de si loin, une telle pensée qui s'inscrit dans le courant Terre-Patrie.

Edgar Morin est plus qu'un sociologue français, car il mène des recherches dans de nombreux domaines. Et il se préoccupe de la réforme de l'éducation scolaire.

La plupart de ses livres ont été publiés au Japon et ses principales conceptions nous sont ainsi accessibles. Selon Morin, une philosophie du renouvellement de la connaissance s'impose à une éducation du XXI^e siècle. L'humanité doit prendre garde : depuis trois cents ans, les progrès de la connaissance scienti-

fique nous conduisent à de nouveaux défis. Ces découvertes concernent l'univers et l'espèce humaine. Cependant, les connaissances qui nous ont aidés à comprendre le monde et à le conquérir en sont arrivées au point où elles doivent être remises en cause.

La science détermine le comportement humain autant que la technologie scientifique et elle est fortement liée à notre société; celle-ci ne cesse d'évoluer grâce aux fruits des sciences. La science nous a apporté à la fois la délivrance et le risque de la soumission. Je présenterai en première partie la réforme de l'enseignement telle que la voit Morin, puis j'aborderai la question de son épistémologie. Sa conception est fortement pluridisciplinaire pour le collège et le lycée et la réforme de l'éducation s'accompagne d'une réforme de la pensée, vers un recentrage des connaissances sur l'humanité. Il souhaite que l'éducation enseigne aux hommes à se sentir responsables de l'espèce, de la terre et des rapports entre humains.

UNE RÉFORME DE L'ÉDUCATION POUR SORTIR DE L'ACTUELLE IMPASSE DE LA CONNAISSANCE

L'Unesco a demandé à Edgar Morin de proposer les bases essentielles pour une éducation du futur. Il a donc rédigé *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*¹. Il y exprime que « tout d'abord, il faut douter de la connaissance ». Cette maxime, de formulation paradoxale, peut rappeler les anciens philosophes français. La connaissance est, en effet, porteuse d'erreurs et d'illusions. Le besoin de rationalité a conduit à une pensée dogmatique souvent mensongère et à la pensée déterministe qui s'appuie sur la notion d'évidence ou sur des croyances religieuses.

À l'encontre de l'éducation scolaire actuelle qui enseigne selon ces principes, Morin propose la théorie de la « bonne connaissance ». La bonne connaissance peut, par exemple, s'exercer sur le lien entre le tout et les parties, entre les choses et leur contexte ou dans la faculté d'appréhender de multiples dimensions. Selon lui, il faut veiller à rapprocher les parcelles de connaissances trop spécialisées de l'enseignement scolaire actuel.

Cet aménagement épistémologique doit se faire en conformité avec la condition humaine dans le monde. Notre identité de terrien nous impose à la fois l'unification et la diversité.

La révolution de l'esprit que l'auteur de *Terre-Patrie*² expose invariablement est cette compréhension qui admet l'incertain, l'impensable et l'invisible, qui

encourage la construction de l'intelligence humaine vers la tolérance, l'ouverture aux autres et la communication entre les cultures.

Nous voyons donc à quel point cette connaissance dépasse la connaissance banale. C'est une morale qui inclut le civisme, la solidarité de l'esprit et la responsabilité. Il s'agit d'un « savoir-vivre », au sens premier du mot.

L'ÉDUCATION SCOLAIRE EN DANGER : QUE FAUT-IL ENSEIGNER ?

En 1999, Morin a publié plusieurs ouvrages consacrés à un projet de réforme de l'éducation au XXI^e siècle, que l'on peut considérer comme des livres de philosophe. D'abord en mai dans *La Tête bien faite*, il a expliqué très simplement l'essentiel de ce dont l'éducation du futur doit traiter réellement. Puis, en octobre, il a publié un grand ouvrage, *Relier les connaissances, le défi du XXI^e siècle*. Ses auteurs sont des intellectuels qui collaborent avec lui au conseil scientifique. Morin a rédigé les articles principaux sur les thèmes qui étaient débattus au sein du groupe. Ainsi, le prologue et huit chapitres sont de Morin lui-même. Et les quatre cent soixante pages du livre constituent une synthèse de l'esprit de son épistémologie.

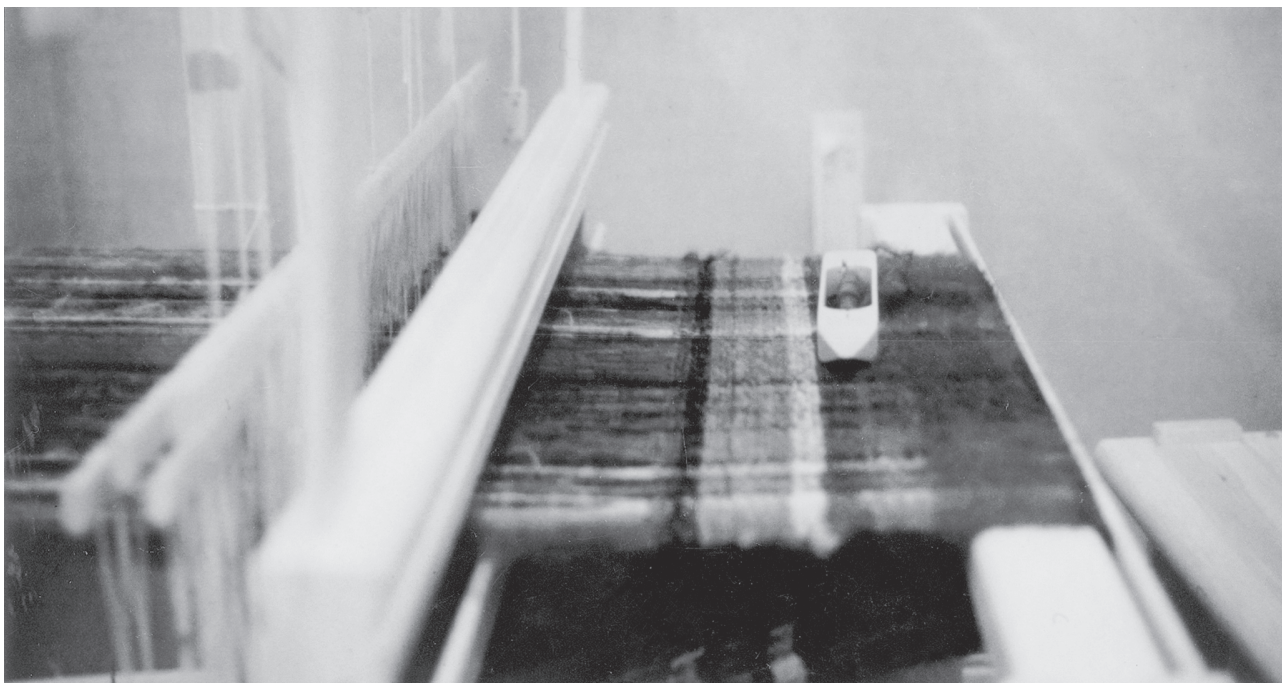
Dans la lignée de tels ouvrages qui expriment avec clarté et simplicité sa pensée sur la réforme de l'éducation, le 15 novembre 1997 le ministre français de l'Éducation de l'époque, Claude Allègre, a constitué un conseil scientifique pour l'amélioration de l'enseignement au lycée et a nommé Edgar Morin à la tête

de ce conseil.

Par ailleurs, d'avril à mai 1998, le comité d'organisation – sous la responsabilité de Philippe Meirieu – qui était mis en place parallèlement pour l'amélioration de l'éducation lycéenne, a tenu des colloques nationaux. Puis en juin a été présenté le rapport final : « Quel type de connaissances doit-on enseigner au lycée ? » Les conclusions se rapprochaient de l'optique de Morin en proposant de faire débattre les étudiants sur la question de la condition humaine et ce, au plan international. Mais la tendance globale de ce rapport était beaucoup moins radicale que la pensée d'Edgar Morin. Il continuait de consacrer une part essentielle aux règles de discipline et à la culture com-

mune que le lycée devait enseigner. Les points les plus remarquables demeuraient le citoyen, le droit, le politique, la philosophie, l'informatique.

Juste après la présentation des rapports finaux en juin 1998, Edgar Morin et Philippe Meirieu ont démissionné de leurs postes pour des raisons propres à chacun. Le premier semblait déçu par les membres qui ne pouvaient pas du tout accepter ses propositions, et seules les expressions « pluridisciplinarité » et « interdisciplinarité » demeuraient. Son expression : « Rien ne change » montre combien une réforme radicale de l'éducation actuelle est difficile. À ses yeux, la majorité des membres du conseil scientifique semblait être surtout intéressée par le maintien



Pluri et interdisciplinarité.

des disciplines existantes et de leur horaire maximum.

Malgré tout, l'idée d'une réforme de l'éducation fondée sur une épistémologie de la complexité semble pénétrer doucement le XXI^e siècle.

POUR UNE MODIFICATION DES CONNAISSANCES

Science avec conscience, publié en 1982 chez Fayard, présentait les orientations de sa philosophie de la réforme de l'éducation. De nombreuses révisions et des compléments ont suivi cette parution.

Ces retouches montrent que la pensée morale vient prendre une place très importante dans son épistémologie et qui concerne notre responsabilité devant l'humanité et la terre.

Dans le prologue de l'édition de 1990, il a donné deux interprétations de l'usage de l'expression « science avec conscience ». Il me semble qu'est ici résumé ce qui doit être fait en urgence pour l'éducation du futur. « Science avec conscience » est ce que François Rabelais revendiquait à travers le précepte de Gargantua : « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme. » Edgar Morin reprend la formule et assimile cette conscience à la conscience morale.

Il s'agit ensuite d'examiner la qualité de la « conscience ». Quand on parle de « conscience » dans le domaine scientifique, il est, en effet, important de connaître les caractéristiques de la pensée scientifique : elle ne peut penser seulement par elle-même, a besoin de considérer son ambivalence et n'est pas apte à appréhender isolément l'aventure qu'elle est en train de vivre. Donc, la science doit se coopérer avec

la philosophie et la philosophie a besoin de coopérer de nouveau avec la science.

La science coopère aussi avec la conscience politique et morale. Cette nécessité d'une réforme de la pensée que Morin ne cesse d'appeler se rapproche du souci de Spinoza³.

Voici un type de construction d'une épistémologie comme base de la conscience morale à l'échelle globale et de l'ambivalence de l'existence humaine qui pourrait, à mon avis, apporter une solution au problème critique de l'éducation du XXI^e siècle.

La Méthode, publiée en plusieurs volumes depuis 1980, montre que Morin a adopté une méthode de pensée « en spirale » et « complexe » provenant des recherches écologiques. Il relie ce mode de pensée à l'idée de l'éthique humaine et il continue à proposer une amélioration de la pensée permettant de comprendre le caractère pluridimensionnel de la réalité, sa richesse et son mystère parfois. Pour lui, il faut ab-



Multiplier les liaisons transversales.

solument multiplier les liaisons transversales entre disciplines pour combler la distance entre la réalité de l'enseignement – qui n'apporte que des fragments de connaissance – et les changements nécessaires. Désormais, la connaissance doit se transmettre en plusieurs dimensions et à l'échelle globale.

Le développement de la science a divisé les activités et elle a étendu le nombre de spécialités de haut niveau. En conséquence, la connaissance est morcelée et fragmentaire. Cette tendance du XX^e siècle ne donne rien de productif, ni pour la conscience, ni pour l'éducation. Elle donne naissance à de nouvelles ignorances, différentes de celles de l'époque antérieure à l'éducation publique.

LA CONNAISSANCE ORIENTÉE VERS L'HUMANITÉ

L'urgence de la réorganisation des disciplines au lycée montre l'intérêt de parler en termes de pensée complexe vs pensée compliquée.

Dans *Relier les connaissances*, Edgar Morin énumère huit points importants pour l'éducation du futur : le monde, la terre, l'espèce, l'humanité, les langues et les cultures, l'histoire, la culture pour la jeunesse et la pensée complexe. Il conseille de placer ces grandes rubriques comme objectifs de l'éducation et de les utiliser pour définir les programmes. Ce qui est le plus important pour lui est de faire comprendre ce que signifie être « humain ». La science de la terre, la science de la vie, les sciences humaines et les sciences sociales doivent partir de leur point de vue pour aller vers la condition de l'humain avec la ri-

chesse complexe. Ce qui veut dire aussi étendre la vision vers l'incertitude de l'existence humaine et des problèmes indéfinis, l'incertitude du monde entier et l'incertitude du mouvement de l'histoire qui n'en a jamais fini des guerres et des conflits : l'humain est constitué d'une masse de contradictions, de tragédies et de folie. L'humain n'est pas capable de juger rationnellement.

Alors, Edgar Morin espère que dans l'éducation à venir, la philosophie, la poésie, la littérature et les beaux-arts seront davantage mis en valeur pour acquérir plus profondément la conscience de l'existence humaine. C'est ce qu'il appelle avoir *La Tête bien faite*⁴.

Savoir-vivre et intelligence engagé, selon lui, à construire une capacité à vivre qui nous éloigne de la pensée mécanique et du poids de l'habitude.

Il est demandé alors à l'éducation scolaire de passer de la rationalisation, qui développait la technologie scientifique moderne et la haute industrie, à la rationalité qui lie à la pensée ouverte et flexible.

L'humain mène une existence contradictoire. Pour l'accepter et la comprendre, il convient de prendre en compte conjointement la folie et l'intelligence, l'amour et la haine.

Je voudrais enfin ajouter que l'épistémologie d'Edgar Morin n'est pas une étude scientifique sur l'univers ou sur la terre, c'est une exigence d'ouverture vers le cosmos humain.

D'après ISHIDOH TSUNÉYO⁵
Professeur en philosophie, université Waseda
(Japon), traduction de Tomoko Patrice

LA PÉDAGOGIE : ENTRE UTOPIE ET RATIONALITÉ

NOTRE thèse, intitulée : « L'utilisation pédagogique de l'informatique à l'école : entre volontarisme de praticiens et rigueur des sciences de l'éducation. Ébauche d'une archéologie des idées pédagogiques à partir de discours »¹, pose la problématique suivante : quel est le statut épistémologique des discours pédagogiques sur l'informatique à l'école ? Cette problématique s'inscrit directement dans une définition durkhémienne de la pédagogie : une théorie-pratique.

L'informatique à l'école est un sujet médiatisé de façon récurrente depuis plus de vingt ans. La forte inflation de la documentation nous a conduits à nous interroger sur la nature de ces différents discours. En adoptant le cadre théorique d'une réflexion sur le statut épistémologique de la pédagogie, nous nous sommes appuyés sur une définition durkhémienne de la pédagogie : la « théorie-pratique », avant de développer quelques recherches actuelles sur la pédagogie.

En prenant appui sur ces définitions, nous avons voulu faire ressortir quelques éléments clés qui semblaient caractéristiques des discours. Dans cet objectif, nous avons déterminé un corpus constitué de documents officiels, d'ouvrages, de documents scientifiques, de numéros de la revue *EPI* et d'entretiens. En nous inspirant de Michel Foucault (*L'Archéologie du savoir*), nous avons tenté de mettre en évidence, sur ce corpus, les différentes strates noosphériques qui semblaient les constituer. C'est un travail exploratoire sur l'évolution et l'organisation des idées pédagogiques que nous avons conduit à travers cette démarche critique et compréhensive.

Si la recherche reste focalisée sur un corpus réduit, elle dégage néanmoins des pistes pour comprendre la nature des discours sur l'informatique. Au-delà, elle réinterroge le schéma durkhémien de l'évolution rationnelle, longitudinale et positive de la pédagogie.

L'objectif de cette recherche était donc de comprendre comment fonctionnaient les discours sur

l'informatique à l'école. Nous n'avons pas pu analyser tous les discours, nous avons sélectionné des ouvrages. Notre travail consistait à repérer des éléments critiques pour les expliciter afin de comprendre les logiques plus générales auxquelles ils se référaient, et celles auxquelles ils s'opposaient. Nous avons accordé un intérêt particulier au repérage de ces exemples critiques. Nous avons alors tenté de mettre en évidence les logiques pédagogiques plus générales qui sous-tendaient ces exemples, afin de comprendre comment celles-ci s'organisent.

Les analyses souvent qualitatives (même si nous avons cherché à quantifier, notamment au niveau de la revue *EPI*) nous ont guidés vers une visée plus explicative des phénomènes relevés dans les discours.

Cet aspect descriptif, compréhensif et explicatif des phénomènes repérables, implique une approche théorique multiréférentielle et l'emploi d'outils d'analyse de discours pluriels. Cette recherche n'a pas consisté à construire à partir de travaux existant des grilles d'analyse de discours. Le cadre théorique a davantage permis d'adopter une position critique et exploratoire qu'à construire une grille capable de rendre compte des fonctionnements des discours. Ainsi, cette position critique a pu permettre de soulever des interrogations, mais elle ne peut prétendre à une exhaustivité. Ces critiques pourraient permettre de « lire » et « comprendre » différemment les pratiques pédagogiques.

Durkheim pensait que la pédagogie deviendrait une science objective et que si la pratique ne fournissait pas de résultats garantis, la faute en revenait à la théorie, laquelle n'avait pas encore atteint la qualité

de théorie objective des faits éducatifs. Les sciences de l'éducation ont, certes, évolué depuis l'époque durkheimienne et, à l'horizon d'une science objective, les chercheurs préfèrent aujourd'hui une carte qui permettrait d'éviter les récifs. Ne naviguent-ils pas dans l'objectif d'établir une carte des écueils, pourrais-je dire en poursuivant cette métaphore marine ? Cependant, les sciences de l'éducation restent convaincues qu'elles progressent, qu'elles avancent. D'ailleurs, qu'advierait-il de la légitimité de mon travail – et accessoirement de ma rétribution – si la science, fut-elle plurielle, n'avancait pas ? Devrais-je restituer mes galons de second et troisième cycles, être déchu de mes diplômes ? Cependant que la métaphore du chemin sert de repère au chercheur qui, lui aussi, n'a de cesse de se convaincre qu'il avance – en tient-il pour preuve les pages qu'il égraine et celles qu'il remplit –, les chemins ont parfois un parfum de



La carte mouvante des écueils.

« déjà vu ». Alors, la théorie pédagogique concernant l'informatique à l'école a-t-elle progressé ?

Le discours pédagogique sur les nouvelles technologies se réclamerait d'une forme d'évolution, il évoluerait (sous-entendu, vers plus de pertinence). « L'évolution des sciences et des techniques et l'approfondissement de la réflexion pédagogique font que l'informatique et l'utilisation de l'ordinateur apparaissent désormais comme un élément constitutif de l'enseignement des disciplines, particulièrement celles dites scientifiques². » On peut noter que l'approfondissement de la réflexion pédagogique est juxtaposé à l'évolution des sciences et techniques, ces deux éléments étant présentés comme parallèles.

On se souviendra que la question de l'art était, pour Durkheim, une question fondamentale dans la mesure où celui-ci pense que l'art relève de l'action, de la pratique, et non de la théorie formelle. L'art ne peut donc exister en dehors du contact avec les choses sur lesquelles doit s'exercer l'action. C'est d'ailleurs la fonction de la réflexion qui marque le mieux la différence entre l'art et la pédagogie. La réflexion peut permettre une lecture de l'art, elle peut l'éclairer, mais jamais totalement. Pour la pédagogie, la réflexion doit permettre d'éclairer totalement l'action. Pour Durkheim, il n'existe pas de dimension de la pédagogie qui ne soit ineffable, alors que l'art en possède une. Pourtant, la position de Durkheim semble contradictoire. En effet, alors qu'il constate que la pédagogie s'est longtemps manifestée sous la forme d'une littérature qu'il juge utopique, il dit en même temps que la pédagogie ne peut être un art, comme si la littérature n'était pas un art. Je pense que Dur-

kheim en reste à une définition de la pédagogie comme art pour laquelle l'art serait la dimension ineffable du savoir-faire du pédagogue. Il ne propose pas de qualifier la littérature pédagogique d'art. Il veut, au contraire, sortir de cette littérature et, peut-être, oublier-t-il de se demander si l'art littéraire a une fonction dans le discours pédagogique, une fonction autre que celle de donner forme à l'utopie.

Durkheim pensait donc que la rationalité scientifique permettrait de sortir de l'utopie. Cependant, il ne voit pas que cette perspective rationalisante repose finalement elle-même sur une utopie : faire des sciences humaines les bases d'une rationalité positive de l'action. D'ailleurs, on pourrait se demander si cette rationalisation scientifique et positive de l'action ne constituerait pas une utopie pédagogique bien plus grande.

Si certaines formes de discours sur l'informatique à l'école semblent spécifiques, il est possible que ce soit dans l'articulation utopie/rationalité que ces spécificités se développent. Contrairement au schéma durkheimien qui plaçait l'utopie et la rationalité comme pôle de l'évolution : l'évolution pédagogique allant de l'utopie vers la rationalité scientifique, cette recherche montrerait que, si évolution il y a, celle-ci serait cyclique et qu'il est difficile de confirmer le schéma durkheimien. Cependant, nous avons fait l'hypothèse que ce schéma serait fonctionnel. Nous entendons par fonctionnel le fait que la perspective de la rationalité scientifique soit le vecteur de la production du discours. Cet évolutionnisme durkheimien aurait ainsi une fonction épistémologique – il justifie la recherche, lui donne une finalité – sans avoir nécessai-

rement de réalité praxéologique. Il permet de faire fonctionner les sciences de l'éducation sans pour autant faire de l'action pédagogique une réalité prévisible et totalement maîtrisée par l'enseignant.

Pourquoi reprendre la théorie durkheimienne pour étudier le discours pédagogique sur l'informatique à l'école ? Cette théorie présentait deux ouvertures possibles pour la pédagogie : la littérature qui irait vers une forme utopique, la science qui irait vers une forme rationnelle. Notre étude montre que, concernant l'informatique, les deux formes coexistent. Il n'est donc pas évident que l'évolution pédagogique telle que la présente Durkheim soit une réalité. Notre travail montrerait, au contraire, que la pédagogie évoluerait de façon cyclique et peu coordonnée.

L'idée de progrès pédagogique n'est pas spécifique à l'informatique. Cependant nous nous demandons si le discours scientifique sur l'informatique vise l'élaboration de concepts pédagogiques plus précis. Dans la perspective des sciences de l'éducation, un progrès pédagogique serait possible grâce à l'informatique si l'étude de cette activité nous permettait de comprendre encore mieux ce qu'est apprendre et/ou ce qu'est enseigner.

COMMENT DÉFINIR LA PÉDAGOGIE ?

Pour boucler ce travail, il faudrait parvenir à répondre à la question suivante : qu'est-ce que la pédagogie ? Nous nous posons déjà la question en tout début, il convient désormais de savoir si notre travail permet d'apporter des éléments de réponse à cette question.

Nous avons eu bien des difficultés à présenter les nombreuses pistes susceptibles de répondre à cette question. Dans cette dernière partie, nous allons présenter les éléments que cette recherche apporte à la définition de la pédagogie.

La pédagogie serait un discours composite destiné à organiser une cohérence dans l'action et à gérer les contradictions de celles-ci. Elle serait destinée, non pas à normaliser l'action mais à fournir à l'enseignant des modèles pour cultiver un regard critique sur l'action et produire ainsi ces propres savoirs d'action.

Faire de la pédagogie, ce n'est pas seulement réfléchir sur sa pratique d'enseignant ou construire des concepts en sciences de l'éducation, c'est aussi chercher à comprendre comment les discours s'organisent et évoluent.

n Une fonction critique ?

Tout d'abord, il faut noter que les médias (en particulier la presse) s'exercent à proposer la technologie et la culture comme une opposition³. Ainsi se défend l'idée que, d'une part, l'entreprise technicienne détruirait l'espace de liberté représenté par l'art et que, d'autre part, le devenir de l'homme se résumerait au devenir de la technique. Il y a, dans cette confuse opposition, l'idée d'une disjonction entre art et technique. Pour les humanistes, l'art échappe complètement à l'idée de programmation, je dirais même que l'art est à l'opposé de la programmation. Pour les technophiles, il y a une possible prise en charge de la création par la machine intelligente, une inclusion de la technique dans l'art – qui reste cependant du domaine de l'irrationnel – et une conjonction car la démarche

artistique peut être complétée par l'ordinateur. Le courant technologique de musique contemporaine en est l'exemple.

Cependant, l'art technophile ne résiste pas aux critiques dès lors que celles-ci se basent sur une définition philosophique de l'esthétique. Ces critiques sont souvent maladroitement : elles s'attachent à défendre la finalité de l'art et la critique. Or, cette finalité n'est qu'une éventualité de l'art. Non, je pense que la différence entre les deux formes d'art se situe dans le fait que le processus de création est incommunicable. Incommunicabilité qui résulte de l'expression de la complexité de l'intelligence qui fait de la création artistique un processus ineffable, et de la création une œuvre à la fois totale et inépuisable. La culture technologique, au contraire, affiche un processus de création communicable et rationnel dont le produit est totalement communicable. La culture technologique est un tout. Cependant, ce tout n'est-il pas stérile ?

n La forme utopique

L'investissement des technologies par les acteurs du système éducatif revêt, à mon sens, une part de symbolisme. Mettre la technologie au service du savoir, n'est-ce pas aussi un enjeu démocratique ? Les technologies n'ont-elles pas, elles-mêmes, besoin de servir d'autres causes que celle du profit ? Si la technologie veut garder son statut d'idéologie, elle se doit de cultiver le versant social de son utilisation. C'est en cela je pense qu'il y a une part de symbolisme dans la technologie éducative.

Sur le discours pédagogique, cette idéologie de la technique va avoir plusieurs influences. Tout d'abord,

elle va contribuer à l'émergence d'une nouvelle utopie éducative, donc de formes utopiques à l'intérieur de certains discours. Par exemple : les technologies de communication apparaissent comme les instruments techniques enfin capables de palier les insuffisances du système scolaire. Elles ont ainsi vocation de contribuer à résoudre certains problèmes de formation et de répondre aux besoins sociaux de développement. Le fait qu'elles peuvent (grâce à la technique) assurer virtuellement la réalisation d'un idéal démocratique renforce d'une part leur importance au sein du système scolaire, mais aussi (et je pense, surtout) elles redonnent un souffle nouveau à ces idéaux démocratiques dont la postmodernité avait établi la critique.

Ce travail replace la question de l'informatique à l'école dans la perspective d'une épistémologie de la pédagogie. Loin de proposer une définition formelle, il met en évidence un axe utopie/rationalité, et l'importance de la pensée de l'enseignant pour évoluer sur cet axe.

FRANÇOIS TEXIER

1. Thèse soutenue à Nantes le 25 octobre 2002. Cf. textes suivants sur la soutenance. Membres du Jury : Martine Lani-Bayle, directrice, Georges-Louis Baron (INRP), président du jury, Gisèle Tessier (Rennes) et Eric Bruillard (IUFM de Caen), rapporteurs. Philippe Meirieu (Lyon), absent, a remis une lettre au candidat et au jury.

2. *EPI* n° 97, mars 2000. p. 81.

3. SFEZ (L.), COUTLÉE (G.), MUSSO (P.), (sous la dir. de)

REGARDS SUR UNE SOUTENANCE

*L*ES soutenances de thèse se passent. En restent une mention et le fameux « rapport de soutenance », sésames ou freins pour un éventuel recrutement ultérieur comme enseignant-chercheur : plus qu'une validité scientifique, c'est souvent aussi une carrière qui se joue en cet instant. Peu de publications évoquent cet acte pourtant fondateur, clôture d'années de travail, mais surtout début, espoir d'autre chose... Alors ici, nous allons oser proposer ce qui ne se lit jamais parce que cela ne s'écrit que rarement, des réactions et témoignages de l'impétrant lui-même, puis de deux étudiantes, sur ce rite de passage. Ces documents, subjectifs, étaient prévus au départ pour un usage interne à notre séminaire. Leurs auteurs ont accepté ce projet de publication et je les en remercie. Souhaitons que d'autres textes rejoignent cette initiative, pour concourir à la construction d'une réflexion collective sur ce moment si diversement apprécié, à la fois très codifié tout en restant lié à l'appréciation et au pouvoir de chacun.

MARTINE LANI-BAYLE

AVEC UN MOIS DE REcul... ENTRE AUTOSATISFACTION ET ENSEIGNEMENT

J'entreprends de parler de ma soutenance, ou plus exactement d'écrire, de ma propre initiative, sans injonction extérieure aucune.

Déjà ma raison s'ébranle, est-ce raisonnable de se laisser aller ainsi à quelques lignes auto-érotiques, loin d'une demande extérieure, seul face à mon écran ?

Après tout, si j'ai réussi à transformer l'essai, cela ne regarde que moi et ne semble pas apporter un grand bénéfice à la communauté estudiantine. Car, pour tout dire, cette soutenance, j'en ai rêvé, dès le départ, dès que les premières poussières de tonnerre ont maculé les feuilles blanches.

Et, peut-être ai-je eu la volonté que ce rêve ne se termine pas en cauchemar. Car je ne pense pas qu'en matière d'évaluation doctorale il y ait de place pour le hasard. Il suffit d'être présent, pas seulement en tant

que candidat, ni en tant qu'étudiant, ou encore en tant que dauphin d'un quelconque calife. Il faut être là en tant que maître d'œuvre et répondre de la solidité de l'édifice, être là en tant qu'homme et répondre de l'originalité d'une pensée. Je ne sais pas pourquoi, mais il semble qu'il y ait une fâcheuse tendance à assimiler les soutenances de thèse à des audiences pénales, comme si les candidats étaient soupçonnés de je ne sais pas quoi. D'ailleurs, j'ai remarqué que nombre de gens disent « défendre » une thèse, à croire que le modèle judiciaire a la peau dure et que lorsque l'on est sommé de répondre devant un jury, c'est que l'on est nécessairement coupable. Coupable d'avoir l'ambition d'être docteur, peut-être...

Et, puisque je savais que ma voix chancellerait au début – je ne suis à l'équilibre vocal que lorsque je suis muet –, je n'avais nul autre choix que celui de faire surfer mes mots sur cette ondulation vocale, sachant pertinent que, bien pesés, ceux-ci finiraient par faire chanceler les attentes habituelles de mon jury. Et oui, je ne suis ni idiot, ni innocent, je savais que l'on ne m'attendait pas à l'oral. Et pour cause, si vous relisez les premières pages de « pédagogie générale » de Mialaret, vous découvrirez, si vous l'ignorez encore, que l'enseignant doit posséder des qualités élocutoires « normales » : même en science, les évidences ont la peau dure. Mais faisons avec, jouons de ces évidences, pour déjouer les attentes. Bref, j'étais tellement révolté que je n'eus pas besoin de travestir ma voix pour me faire entendre. Et lorsqu'on prend le temps de m'écouter, il faut croire que l'on me comprend.

D'abord, j'observe. [...]

Je voulais les mettre au parfum [le jury], montrer que je n'étais pas ici par hasard et que si je comprenais que la voie n'était pas si éclaircie que j'aurais pu l'espérer, je ne venais pas à ma soutenance pour me plaindre ou pire encore, apitoyer mon jury sur les nombreuses embûches que j'ai eues sur mon parcours. Il y a un temps pour se plaindre, un temps pour assumer son travail. [...]

Je ne voudrais pas conclure ce petit récit par une morale style Jean de la Fontaine : « C'est au pied du mur qu'il faut se redresser pour le franchir. » Loin de moi l'idée de tirer une morale à l'histoire, mais plutôt un enseignement :

– D'abord, envisager la soutenance comme un moment privilégié où il est possible d'exprimer d'autres dimensions du chercheur (une dimension humaine). La soutenance, ce n'est pas une punition, c'est une chance.

– Accepter de se faire déstabiliser pour rebondir sur d'autres choses (les thésards savent plus de choses qu'ils ne le pensent).

– Penser à faire un pot pour discuter tranquillement avec les membres du jury (cela permet de voir les choses différemment ensuite).

– Surtout, prendre la parole en cours et en séminaire de recherche pour s'entraîner à parler de son travail.

Voilà quelques conclusions narcissiques jetées à tout va.

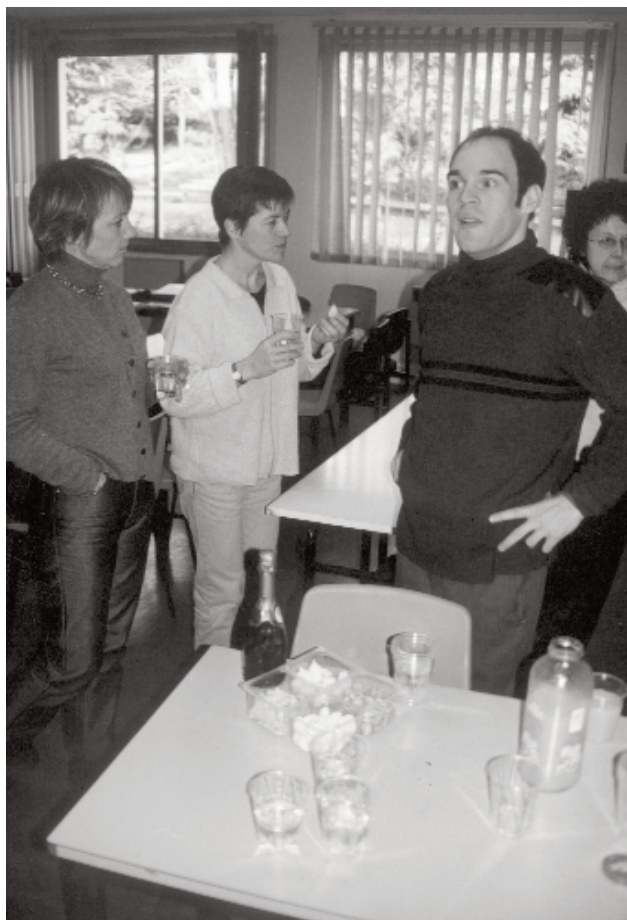
Pour finir, j'aimerais remercier toute l'équipe 'Transform' qui a contribué largement à ma formation, spécialement en me permettant de devenir ce que je n'étais pas : un orateur audible¹. S'il y a une

bonne surprise en cette fin de parcours, c'est sûrement celle-ci.

FRANÇOIS TEXIER

Docteur en sciences de l'éducation

Ingénieur d'études, université de Nantes



*« Penser à faire un pot... », même après-coup.
De gauche à droite : Nadia Bire, Françoise Chavannes,
François Texier et Anne-Marie Riss.*

RÉCIT DE LA SOUTENANCE DE FRANÇOIS TEXIER DU 25 OCTOBRE 2002

ⁿPremier acte

Entre humour et sérieux, François est là, tout prêt du tableau blanc, un peu encombré dans son costume cravate. Tout près de lui, les derniers gadgets de la technologie informatique sont là. Mais peut-on parler de manière sérieuse de pédagogie des technologies informatiques à l'école sans avoir autour de soi du matériel sérieux ?

— Oh Dieu de la technique, ne m'abonne pas ! murmure le soutenant.

Sur le tableau blanc, la machine électronique joue son rôle et nous dévoile l'itinéraire de ce jeune docteur. Huit années d'un parcours sans faute, du baccalauréat à la thèse doctorale ! Non, c'est vrai, ce n'est pas si mal, malgré des moments difficiles...

L'année de licence constitue à la fois une continuité avec la pluridisciplinarité de l'IUT et une rupture. François va s'intéresser aux sciences humaines et surtout aux sciences de l'éducation où il va poursuivre son parcours universitaire. Mais autre chose se joue à l'université. En maîtrise « il y a un mémoire à faire et ce mémoire est un parcours redouté, redoutable je ne sais pas. Je ne sais pas ce que c'est que l'abandon d'un projet de recherche ! Je me suis toujours accroché. Là, en maîtrise, je me suis découvert capable de faire un projet de recherche, alors pourquoi m'arrêter ? Lors de la soutenance de mon mémoire de maîtrise, Michel Fabre m'a dit que je pouvais faire un mémoire de DEA. Défi ? J'ai eu envie de relever ce défi et d'entrer dans la cour des grands qui font de la recherche ! J'ai réussi un mémoire de DEA, mais je n'avais pas bien

compris les enjeux. Beaucoup de références sur la lecture. Pour moi, la culture de la lecture a fondé cette recherche. J'ai eu une passion pour ce sujet ».

Des visiteurs retardataires entrent à pas de loup mais François les voit et leur sourit. Il s'interrompt :

— Entrez, entrez, je vous en prie...

Après ce premier temps de présentation de soi, peut-être paralysé par une certaine timidité, François retrouve son sens de l'humour, son sourire et s'exprime avec dynamisme.

— Cette thèse sur l'informatique à l'école... Pourquoi ce sujet de thèse est un pari ? C'est un pari professionnel et un pari scientifique. J'ai compris rapidement que ce qui m'intéressait dans ce sujet était la pédagogie ou l'épistémologie de la pédagogie. Cette réflexion épistémologique est une question passionnante pour le chercheur. Plus j'avance, plus les sciences humaines m'apportent beaucoup pour avancer dans ma manière de penser. Puis, à côté de ce parcours universitaire, j'ai effectué un parcours d'investissement personnel. J'ai rejoint Transform' [Transdisciplinarité et formation].

François regarde Martine et sourit :

— Cela m'apporte beaucoup de choses pour avancer. Ce groupe, c'est ma bouffée d'oxygène...

François disserte mais n'a toujours pas avancé dans la présentation de son sujet. Les minutes s'égrenent à la pendule du temps. Vingt minutes sont déjà passées... Une certaine inquiétude plane dans la salle. François est maintenant en pleine forme et occupe ce temps qui lui appartient. Peu importe, vingt minutes c'est long, c'est vaste, c'est élastique. Nous sommes maintenant au cœur du parcours de re-

cherche...

— Le point de départ est l'intérêt pour l'utopie de la communication. Ce débat critique m'a conduit à m'intéresser à la question de l'informatique à l'école. Beaucoup de choses sont écrites et ce n'est pas si simple de synthétiser. Mais au fond, c'est quoi la pédagogie ? Cela m'a permis de mieux comprendre le discours sur l'informatique à l'école et son statut épistémologique...

François s'arrête un instant, regarde désespérément son texte projeté sur l'écran blanc, fait défiler le texte, avance, recule. Brusquement il est perdu, surpris, dans les rets de son propre discours. Le dieu de la technique se venge à sa manière en lui faisant perdre le fil d'Ariane des mots. Tu as voulu jouer à l'apprenti-sorcier, dévoiler les mystères des discours des hommes sur l'informatique, alors je t'ai conduit dans le labyrinthe des mots... Mais notre jeune orateur, tout d'abord inquiet, abandonne l'outil informatique et retrouve son aisance verbale dans une créativité retrouvée.

— Cela me permet d'élucider les principaux concepts de la recherche et de les interroger. Je suis obligé de faire des choix d'ouvrages sur lesquels je vais travailler. Je commence à construire une critique, mais pas une critique systématique. J'ai effectué un travail de corpus important sur la revue *EPI*. J'ai noté les mots-clés (à partir d'une masse importante de numéros de la revue). J'ai essayé de voir ce qui revenait le plus souvent. Mais, quand je suis arrivé à la fin de l'analyse, j'ai constaté que c'était ce qui revenait le moins souvent qui était le plus intéressant. C'était cela que je devais approfondir. Je suis aussi allé sur le

terrain pour voir ce qui se passait. J'ai fait plusieurs entretiens que j'ai analysés avec beaucoup de détails. Ce travail sur la pratique aurait mérité d'être plus long... Cette approche produit des choses vraiment intéressantes. Contrairement à la pensée de Durkheim sur la pédagogie : utopie/réalité, ce n'est pas évident. Je montre qu'il y a des moments où l'on avance, d'autres où on recule. Ce qui serait intéressant, ce serait de modéliser cet axe sur lequel on avance et où on revient en arrière et de voir pourquoi et comment on avance... Voilà, monsieur le président, j'ai espoir d'avoir rattrapé le temps perdu...

n Deuxième acte

Les membres du Jury entrent en scène.

[Pour respecter le cadre et les interventions de cette soutenance, seules les réactions de l'impétrant seront rapportées ici.]

François répond...

François répond aussitôt...

François écoute attentivement et répond...

François murmure : « J'ai vraiment douté jusqu'au bout. »

François répond...

François répond vivement...

...

Après délibération, le jury décide d'attribuer la thèse à M. François Texier, avec une mention très honorable².

Voilà le récit de la soutenance de thèse de François (enfin, récit à ma façon et d'après mes notes, ce n'est que

la perception d'une personne et non une retranscription fidèle).

J'ai beaucoup apprécié ce temps de débat et j'ai beaucoup apprécié l'humour et le courage de François.

LILIANE GENDRE

Sociologie, université de Nantes

DANS UN PARCOURS DE SOUTENANCE, MON REGARD CHERCHAIT DES FORCES...

Voilà des notes que j'ai prises pendant la soutenance de François Texier. Vous n'y trouverez rien de « scientifique », tant pis, c'est un point de vue d'un des coins de la salle.

J'entre dans la salle de soutenance. Moi qui attendais sans savoir trop attendre, dans le couloir du chantier, premier étage, devant la machine à café et sans pièces pour en profiter. Hélas, la machine n'accepte pas de billets. J'ai cinquante euros dans mon sac à main et je n'ai pas de sous pour me payer un café machinal. J'y étais depuis à peu près une heure. Toutes les soutenances sont un peu la mienne. Je regarde par la fenêtre, il pleut. Rien d'étrange à Nantes, terre-eau. Mais chez moi, dans le Nord-Est du Brésil, cela prend un autre sens. Et moi, le nez quasiment collé à la vitre de la fenêtre, je me disais que chez moi, la pluie bénit ceux qui ont des choses importantes à faire. C'est-à-dire que quand nous avons quelque chose de très important à faire et qu'il pleut ce jour-là, c'est que le bon Dieu nous bénit dans notre affaire. Et ainsi, je retournais encore mon regard dans le hall du chantier, mais la machine à

café n'acceptait pas les billets et j'avais une envie folle d'en prendre un.

Enfin, François, le voilà, qui arrive dans son inhabituel costume-cravate, je le trouve bien portant, bien, pourtant ! Il y avait déjà du monde, lorsqu'il arrive. Il est la star du jour. Je le vois arriver, puis entrer dans la salle. Je viens lui parler après tant de personnes. Je lui dis ce que je pense sur la pluie. Je lui dis que chez moi cela porte bonheur et il me répond, claque ! — Les Bretons disent que « la pluie ne mouille que les cons » !



Tous dans le même bouillon d'où chacun peut émerger,

Il avait raison, mais *car l'eau résiste à celui qui lui résiste*, moi qui étais venue en tramway, qui avais traversé le fleuve (par le pont, heureusement !), mais sous la pluie nantaise typique. J'étais, hélas ! mouillée. Mais ce n'était pas ça qu'il voulait dire, ce François.

La bonne humeur de François a sans doute contaminé toute l'assemblée, les retardés n'étant point dissimulés par le thésard, mais au contraire, bien

reçus en salle, par des parenthèses qu'il ne se gênait pas de faire durant sa présentation.

Mais qu'est-ce qu'il avait à dire, ce jour-là ? Peut-être pas strictement ce qui intéressait les membres du jury, mais, ce qui m'a semblé prodigieux, il a parlé de lui-même. La thèse n'était pas simplement – si on peut dire simplement – un texte proposé à des personnes à la fois très préparées et très adjurées de la juger. La thèse n'était pas non plus un document écrit à partir d'une expérience scientifique réussie remarquablement au long des dernières années. La thèse, pour François, et à mon regard, portait surtout sur son auto-respect, sur sa formation personnelle et professionnelle, sur son parcours. C'est cela qui était important pour lui, et c'est de cela qu'il voulait parler. Et, le meilleur, il l'a fait à son gré, malgré le rappel du président du jury sur le temps.

Et puis maintenant, les reprises exigées par le jury, auxquelles François dût faire attention, comme nous, les prochains au front.

Je te félicite, François, et je t'assure, si ici, en Bretagne, la pluie ne mouille que les cons, en traversant l'Atlantique, chez moi, elle est réservée aux chanceux ! Car ce qui est rare est comme un talisman d'or bleu...

SANDRA VASCONCELOS

Doctorante, université de Nantes, CNPQ (Fortaleza)

1. Note de Martine Lani-Bayle, directrice de la thèse : « Avis à ceux qui n'y avaient pas cru... »

2. Mention obtenue à l'unanimité.

CONVERSATION AVEC GEORGES SNY- DERS

DANS la lignée de la série « Histoire mêlée de la personne et des idées »¹, nous avons réalisé un document vidéo sur Georges Snyders, professeur honoraire en sciences de l'éducation. Déporté en camp de concentration pendant la seconde guerre mondiale, Georges Snyders fait partie des rares survivants de la Shoah. Devant la caméra, il témoigne avec émotion de cette époque de sa vie et la revisite ainsi. Restée longtemps indicible², sa déportation constitue néanmoins un élément essentiel de sa formation et de sa réflexion intellectuelle.

L'expansion du nazisme en Europe aurait été facilitée par la candeur des intellectuels. En effet, Snyders se souvient qu'à la fin des années trente, ils étaient persuadés que le peuple allemand, une fois éclairé par les idées humanistes et démocratiques, allait rejeter le nazisme. Il nous fait visiter, de l'intérieur, le mécanisme de psychologie des foules par lequel la plus grande déportation de tous les temps a pu avoir lieu.

Par un voyage, véritable épreuve physique pour des hommes enfermés dans des wagons à bestiaux, privés d'eau, de nourriture, de sanitaires et d'information sur leur devenir, il se prépare à la mort avant d'arriver finalement à Drancy, camp d'internement et de transit du département de la Seine-Saint-Denis. Le bruit de la vie qui finit lui rappelle les textes des stoïciens. Déjà, il commence à lutter intellectuellement contre l'inexorable destin que les Nazis semblent lui réserver. Il fait alors de cette lutte un combat de tous les instants afin de ne jamais être réduit à l'état de bête. Il lui faut prouver à chaque instant qu'il n'est pas un sous-homme. Par le récit, il retrace ce voyage dont il pensait ne jamais revenir. En plus de résister à la faim, aux mauvais traitements que les nazis font subir aux détenus, il faut trouver la force morale et physique de ne pas se clochardiser. Son récit nous fait découvrir la Shoah comme non seulement une infrastructure d'élimination physique des juifs mais aussi comme une infrastructure industrielle de déshumanisation. Il

sait qu'il ne peut lutter contre l'élimination physique, seule une lutte pour la survie morale n'est pas totalement perdue d'avance. Si on connaît assez bien les infrastructures par lesquelles plusieurs millions de corps ont été réduits à l'état de poussière, la singularité d'une vie humaine se trouve noyée dans la masse des vestiges charnels. Ainsi, le témoignage de Georges Snyders met en relief cette « désingularisation » des êtres humains qui a peut-être autant marqué la pensée occidentale que le nombre astronomique des victimes de la Shoah. Il raconte les événements clés de cette lutte intellectuelle en prenant l'exemple du jeûne du Kippour. Une fois par an, les juifs pratiquants, dont il n'a jamais été, jeûnent. Dans ce monde où tout le monde est à l'affût du moindre soupçon de nourriture afin de survivre un peu plus longtemps, le jeûne était un témoignage d'humanité très fort. Au quotidien, le chant et la culture sont pour lui les seuls moyens de s'évader et de se protéger dans les seuls recoins de son être resté indemnes. Arrivé à Auschwitz à la fin de la seconde guerre par l'un des derniers convois, il assistera à la progression des Soviétiques avant d'être finalement libéré par l'armée rouge.

Le marxisme occupera ensuite une grande place dans la réflexion pédagogique de Snyders. Même s'il ne faut pas réduire les communistes à de simples sauveurs providentiels, il reste toutefois probable que, dans un contexte historique de l'après-guerre où le marxisme a eu un franc succès, cette libération constitue un élément important de son attachement politique. Cet attachement au marxisme et au communisme ne s'est pas démenti avec le temps, bien que les

événements de Prague aient considérablement érodé sa confiance pour ce parti politique. Paradoxalement, il lui semble qu'il était plus aisé d'avoir des convictions marxistes pendant la guerre froide qu'aujourd'hui. Même si son engagement politique se trouvait en porte-à-faux vis-à-vis de sa position sociale bourgeoise, sa conviction politique semblait plus forte avant la chute du rideau de fer. Loin de s'enfermer dans une définition rigide du marxisme, il revient en particulier sur un de ces ouvrages intitulés *Le Marxisme m'aide à aimer mon enfant*³ et constate qu'aujourd'hui la paternité d'un tel ouvrage serait très difficile à assumer. Pourtant, ses convictions marxistes l'avaient conduit, du temps où il enseignait la psychopédagogie, à marxiser certains ouvrages. Ainsi, il constate que ses cours ont pu dériver en meetings politiques.

Georges Snyders, c'est aussi une psychopédagogue dont les travaux sont bien connus en sciences de l'éducation. Loin de sombrer dans le fatalisme de la reproduction sociale dont le système scolaire est l'élément central, il plaide pour redonner à l'école une fonction démocratisante. Cependant, il insiste sur le fait que cette démocratisation doit nécessairement se faire par le haut. En ce sens, il explicite longuement les fonctions culturelles que l'éducation doit avoir, notamment dans les domaines artistiques. Partisan d'un modèle de société où le progrès social est un objectif central, il restaure ainsi l'idéal républicain de l'école. Cette école ne doit pourtant pas se cantonner à une fonction de progrès social, il faut qu'elle pourvoie, au quotidien, des joies intellectuelles. Dans ce film, j'ai résumé les propos de Snyders par la formule

suivante : « L'école : une joie au présent, un avenir en perspective. » Sa pensée pédagogique s'organise d'ailleurs autour de ce thème de la joie à l'école, lequel est aussi le titre d'un de ses ouvrages⁴. Cette joie à l'école n'est pas synonyme de plaisir ludique et éphémère. La joie à l'école, c'est tout d'abord la joie de connaître. C'est d'ailleurs en puisant dans sa propre expérience d'élève qu'il construit sa réflexion. Il prend deux exemples fondamentaux pour lui : la musique et les mathématiques.



L'enseignement de la musique : appel du chef-d'œuvre ?

Il débute sa carrière en 1968 et se heurte d'emblée à une génération d'étudiants critiques mais actifs. Ceux-ci le conduisent à mettre en question sa propre pratique pédagogique et à laisser davantage de place à la discussion. Réinterrogeant ses propres travaux universitaires, il explique qu'une thèse est toujours une réduction arbitraire de la réalité. Il se demande si ces réductions méthodologiques pourtant nécessaires

à la conduite de travaux universitaires ne sont pas, finalement, une réduction partielle de la réalité humaine.

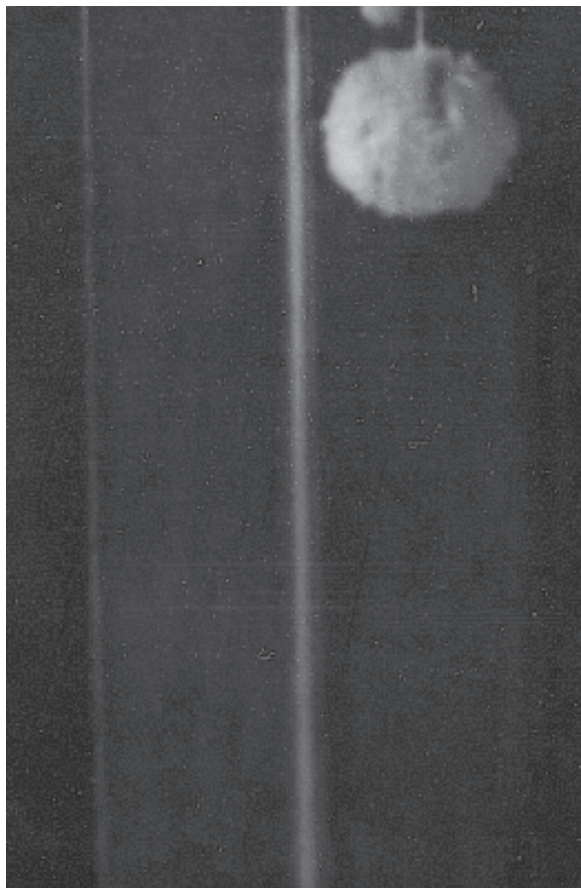
Le psychopédagogue s'intéresse particulièrement à la formation des enseignants dont il pense que les stages devraient en constituer l'élément fondamental. Il se trouvera d'ailleurs confronté à l'évaluation de la formation pédagogique des agrégés dans la mesure où son fils suivra ce parcours. Le poids de la maîtrise des connaissances lui semble totalement disproportionné par rapport à la perspective pédagogique de l'enseignement. « On oublie totalement le fait que c'est fait pour s'adresser à des élèves. C'est fait une fois dans sa vie pour s'adresser à un jury universitaire et le reste du temps, pour s'adresser à des jeunes », telle est la formule par laquelle il critique cette formation enseignante. Cependant, il ne se contente pas de mettre au jour les graves lacunes du système de formation des enseignants, il propose des pistes susceptibles d'améliorer les dispositifs de formation. Il propose notamment un modèle pédagogique où les enseignants montreraient davantage de chefs-d'œuvre et mettraient en évidence les questions fondamentales que les artistes posent. Il faudrait que les enseignants soient, en quelque sorte, les directeurs de fouilles archéologiques dont les élèves seraient les principaux acteurs. Ainsi, l'enseignement de la musique devrait viser une écoute sensible des chefs-d'œuvre classiques, l'enseignement de la littérature, une lecture littéraire. Car « nommer fait seul de l'homme cette étrangeté inquiétante et bouleversante qui doit troubler les autres vivants et jusqu'à ces dieux solitaires qu'on dit muet⁵ ».

Refusant le relativisme culturel, il revendique l'existence d'une hiérarchie culturelle que l'élève doit gravir avec la bienveillance du pédagogue. Cependant, cette hiérarchie ne doit pas être un prétexte pour stigmatiser, mais une direction dans laquelle l'éducation des élèves doit s'engager. Sur ce point, il semble que la crise des valeurs en Occident soit un élément susceptible de déstabiliser la pensée du pédagogue. Néanmoins, il préfère s'attacher à cette hiérarchie, si imparfaite soit-elle, que d'entrer dans le relativisme culturel et donc, d'abandonner toute idée de finalité de l'éducation. Cette hiérarchie lui semble d'autant plus importante que la culture apparaît comme le meilleur rempart contre la barbarie humaine – quoiqu'il admette que le rempart ait de nombreuses failles.

Son éloge de la passivité constituera une réelle originalité. Dans un contexte pédagogique où l'activité reste un maître mot, faire de la passivité une vertu pédagogique semble provocateur. Mais la passivité, telle que la définit Snyders, est une écoute active. Ni fascination, ni signe de somnolence,

la passivité doit être pour l'élève un moment privilégié pour intérioriser les connaissances. Ainsi, mêlant les impératifs curriculaires et les richesses culturelles, Georges Snyders développe une pensée pédagogique originale dont la perspective humaniste n'échappera à personne.

FRANÇOIS TEXIER
*Ingénieur d'études, docteur
en sciences de l'éducation.*



La joie lumineuse de la musique.

1. Série U-Média, production réalisée sous la direction de Martine Lani-Bayle, cassettes disponibles auprès du service de la formation continue de l'université de Nantes, 02 51 25 07 25, e-mail : umediafc@Dialup.FranceNet.fr – site : www.umedia.univ-nantes.fr

2. Cf. ce qu'en dit son fils Jean-Claude dans ses ouvrages parus chez Buchet-Chastel, et le témoignage de celui-ci dans le n° 1 de *Chemins de formation au fil du temps...*, pp. 39-47, avril 2001.

3. Titre actuel : *Il n'est pas facile d'aimer ses enfants*, PUF, 2^e édition, 1982.

4. PUF, 1986.

5. BLANCHOT (M.), *Le Livre à*

venir, Gallimard, 1959, p. 48.

À PROPOS D'UN AUTEUR : GUY GOFFETTE

AVANT la sortie de *Un été autour du cou*¹, j'étais déjà séduite par la plume du Guy Goffette, complètement acquise à son écriture après la lecture de *Elle, par bonheur, et toujours nue*² et *Partance et autres lieux*³. Pourtant, cette fois, il se passait quelque chose d'autre et la magie de l'écriture pesait moins de ses charmes alors que les thèmes abordés restaient proches.

Ainsi, on pourrait « presque » évoquer ce dernier livre à partir des ingrédients relevés dans les deux précédents :

– La femme double et trompeuse, qu'elle soit mère ou amante.

– Un lien, par un jeu de temps et de pronoms, du petit garçon à l'homme âgé qu'il deviendra, autour de la question « qui regarde l'autre, qui revit dans l'autre ? », question qui n'est pas sans évoquer la première nouvelle, « L'Autre », in *Le Livre de sables* de Jorge Luis Borgès⁴.

– Des éléments récurrents : le jardin et la mer, la

fenêtre et la caravane, le silence et la lumière, l'espace intérieur et extérieur, le cheval blanc et l'aile de papillon, le présent et le passé, je et il...

– Des phrases courtes⁵ et légères, de petits chapitres.

Ainsi, ce livre apparaît presque comme déjà écrit en quelque sorte, dans son essence en tout cas, contenu qu'il semble dans au moins deux de ses prédécesseurs. Il serait donc possible d'en parler à travers eux, sans toucher à l'histoire spécifique qu'il aborde, déjà largement dévoilée dans la presse littéraire. Or là, on voit nettement ce que fait le factuel au moyen utilisé pour l'exprimer – ici, l'écriture : l'histoire pèse d'un tel poids qu'elle masque l'esthétique du texte, beaucoup plus apparente dans ses autres ouvrages où elle va – a contrario –, jusqu'à transcender le motif du récit. Mais dans *Un été autour du cou*, le récit se retourne sur la façon de le dire et l'étouffe de sa chape plombée par l'ombre de nos projections de lecteurs

dérangés.

Il s'agit d'un roman d'apprentissage, d'apprentissage de la sexualité, donc d'un roman de vie – de la vie. Mais le petit garçon en cause va perdre de sa vie d'homme – écrasée trop jeune dans les bras d'une femme autant perverse qu'attrayante – ce qu'il gagnera en sensibilité. Et cette perte se révélera

définitive : quand un chapitre dont toutes les phrases commencent par un « J'ai cru, je croyais, je voulais croire... » se clôt par celle-ci : « J'ignorais qu'on pouvait tomber de si haut quand on est si petit », nos espoirs s'effondrent avec ceux du narrateur : Boris Cyrulnik n'aurait pu prendre ce cas comme exemple de résilience⁶. Et

nos espoirs ne renaîtront pas. *Un été autour du cou* est le récit d'une enfance irrémédiablement cassée, et tout de cet effondrement est relaté, du blanc au noir.

Simon va avoir douze ans. Sa situation familiale de base fait penser à celle de la jeune héroïne de Jeanne Benameur dans *Un jour mes princes sont venus*⁷ : son père est le Roi-tabac, un rigolard violent puant la vinnasse. Sa mère, appelée Titi par le père, est Mathilde, une Mathilde aux rêves de baignoire et qui ira jusqu'à tailler une complicité, la traîtresse, avec son opposée

la Monette. La Monette enfin, quarante-deux ans, créature interdite du Haut-Mal (le lieu-dit retiré où elle habite, cela ne s'invente pas...), louvoyant entre un pseudo-docteur, son amant, le couvreur, son époux, et le petit garçon, femme envoûtante et douce d'abord puis aussi rejetante, brutale et vicieuse.

Que trouve-t-on dans *Elle, par*

bonheur et toujours nue? Pierre Bonnard le peintre, définitivement pris au piège entre Marthe/Marie les deux visages de sa femme : à y regarder lucidement on remarque que les éléments sont proches de *Un été autour du cou* car le monde de l'enfance, avec ce qu'il peut contenir d'inférieur, s'op-

pose aussi au monde des adultes où, derrière le mythe de la première femme signant la sortie de l'innocence se cache la déchéance de l'amour. Mais là, l'écriture l'emporte sur le fond dramatique de l'histoire, et le charme en opère d'un bout à l'autre.

Dans *Un été autour du cou*, en revanche, le charme se brise vite sur une histoire qui ne séduit plus mais gêne, dans sa crudité sans doute, sa cruauté révélée. Est-elle pourtant, dans le fond, si différente? Pourquoi, dans ce cas, n'est-elle pas lue aussi comme une



allégorie, une fiction (et curieusement, elle l'est en n'avouant pas de sources réelles s'il en est – alors, d'où les croit-on? –, tandis que Bonnard ne se cache même pas sous un pseudonyme et rejoint donc le monde des biographies) ? Trop directe? Trop « vraie » à propos de la mise en mots des fantasmes infantiles? Et surtout, sans rédemption? L'adulte lecteur aurait ainsi du mal à se remettre de l'explosion de ses rêves d'enfant. Et, avant même le chapitre que je viens de citer, dès les pages 133 et 134 – alors que le livre en compte 201 –, le lecteur est averti que le bas ne se desserrera jamais du cou de Simon et pourtant, jusqu'au bout il se perdra à espérer... « Et s'il existe une autre façon de récupérer son enfance, de la replacer dans sa vie comme la pièce manquante du puzzle, que de se la raconter sans cesse, sans cesse, qu'on me le dise, car je n'en peux plus. »

La scène initiatique est racontée sans faux-fuyants. Or, on n'aime pas les mots quand il s'agit d'histoires sordides, de celles que l'on dit précisément « indicibles ». Et ça dérange tout le reste : ainsi, la couverture du livre, blanche pourtant, est vue noire; alors que celle de *Elle, par bonheur...*, noire, est vue, comme le peintre dont il est question et dont la dépression est montrée mais reste ignorée, de toutes les

couleurs, irisée. Dans ces conditions, qui pourra répondre à l'appel désespéré du narrateur d'*Un été autour du cou*? Pas même les prix littéraires qui ont boudé cet ouvrage pourtant nominé, pourtant remarquable, tout comme les précédents. Comme? Enfin, pas tout à fait...

MARTINE LANI-BAYLE

1. Gallimard, 2001.

2. Gallimard, 1998.

3. Gallimard, 2000.

4. Gallimard, Folio n° 1461, 1978 (75). « Son inévitable destin, [dit le plus âgé du plus jeune, p. 17] était d'être celui que je suis. » À la fin, il remarque, p. 19 : « La rencontre fut réelle, mais l'autre bavarda avec moi en rêve et c'est pourquoi il a pu m'oublier; moi, je parlai avec lui en état de veille et son souvenir me tourmente encore. »

5. Oui, Pierrette Fleutiaux (cf. son ouvrage *Des phrases courtes, ma chérie*, rubrique « Lectures-découvertes » du *Chemins de Formation au fil du temps...* n° 3).

6. Cf. par exemple : *Les Vilains petits Canards*, Odile Jacob, 2001.

7. Denoël, 2001. Derrière ce titre, on voit que leurs destins seront différents, voire opposés. Que n'ont-ils tenté une rencontre

RENCONTRES AU JARDIN DES PLANTES

C'EST un dimanche de juin et je promène ma solitude dans le jardin des plantes. De jeunes amoureux, le regard plongé dans le regard de l'autre, se contemplent, émerveillés de l'intensité de leur amour. Ils sont hors du temps, dans l'éternité.

Image du bonheur familial, des enfants courent devant leurs parents admiratifs, d'autres racontent au grand-père, à la grand-mère, ce que les parents n'écoutent jamais. Des femmes, par deux ou trois, bavardent sur le ton chuchoté de la confidence, mais quand un fait scandaleux revient à leur esprit, elles le rapportent en donnant de la voix. Et il y a aussi les femmes seules – les hommes seuls ne fréquentent pas le jardin des plantes –, seulement les femmes. Elles viennent y chercher une solitude habitée.

Des étudiantes s'absorbent dans la lecture d'un ouvrage sérieux, certaines peut-être font semblant. Les quelques femmes de quarante à cinquante ans qui ont choisi de s'évader ne se promènent pas. Elles

marchent. D'un portail à l'autre, elles traversent le jardin des plantes; leur démarche est dynamique; non, elle est nerveuse. Elles marchent pour évacuer des tensions accumulées, elles vont marcher jusqu'à l'apaisement.

Et celles que l'on appelle les « petites vieilles », aux vertèbres tassées, la taille épaissie, le visage magnifiquement ridé ou enlaidi de traits alourdis, sont esseulées sur différents bancs. Elles n'ont pas apporté de livre, leurs yeux sont fatigués. Pourquoi dissimuleraient-elles leur solitude qui est leur compagne depuis si longtemps? Alors, les petites vieilles profitent de la couleur du ciel, du jeu de l'ombre et de la lumière, du frémissement des feuillages. Le corps épuisé elles vibrent au souffle d'air qui effleure leur visage, s'introduit dans leur corsage, caresse leurs mains. Baignées dans la présence des promeneurs, elles laissent flotter leurs pensées vagabondes.

Je suis tentée de m'attarder près de cette arrière-grand-mère, assise là, face au plan d'eau. Elle n'est

pas réellement triste, résignée, peut-être... Oui, c'est cela, résignée. Elle fuit mon regard quand je m'approche d'elle : elle prend soin de sa solitude, elle se réfugie en elle. Sans doute, ses enfants ne viennent plus la voir, trop loin, pas le temps et puis, elle radote un peu. Alors elle est là, seule, dans le mouvement des promeneurs.

Je m'éloigne. Un banc, sur une allée passagère, m'invite à une pause. Je prends des notes ou plutôt, je fais semblant de prendre des notes. Très vite, je me contente d'observer. Une jeune maman apparaît avec son enfant dans la poussette. Elle pousse la poussette, le regard nulle part. Elle ne voit ni les arbres, ni le ciel, ni l'eau, ni les gens qu'elle croise. Elle pousse la poussette, c'est tout. Quand l'enfant se manifeste, alors elle s'arrête et pour lui, son visage s'éclaire d'un sourire qu'elle essaie de rendre lumineux. Puis elle reprend sa marche.

Elle pousse la poussette enfermée dans sa tristesse.

Je me remets à déambuler dans les allées. Dans une course, un père joue avec ses deux enfants. Un bref instant, son regard s'échappe, dans ses yeux : une absence.



« le ton chuchoté de la confidence... »

Ma promenade me conduit un peu à l'écart, une femme vient de s'asseoir, s'éponge le front, m'accroche par deux courtes phrases sur le temps qu'il fait. Je m'assieds près d'elle et dans les secondes qui suivent, elle me livre ses désillusions. Elle est petite, menue, la peau desséchée sur son squelette fragile. Intérieurement, je l'ai appelée Simone, je ne sais pourquoi, je ne connais ni son nom, ni le lieu où elle habite. Elle me dit avoir soixante-quatorze ans, son mari en a soixante-dix-huit. Ils ont une voiture presque neuve qui ne sort pas du garage : Simone ne conduit pas, elle n'a jamais passé son permis de conduire et lui, à part les boules et le bar, il ne veut plus sortir. Les soirées, il les passe au bout de la table, la tête posée sur ses bras repliés et... il ronfle. Il ronfle trop fort, ça

dérange Simone, elle monte le son de la télé – elle regarde très souvent Arte, curieuse de l'évolution du monde et des mentalités. Elle me commente les dernières émissions, avec des points d'interrogations dans la voix comme pour s'assurer que j'ai compris la même chose qu'elle. Simone voudrait que son mari aille se coucher au lieu de s'endormir sur la table, mais non, il veut être là à côté d'elle, alors elle ne parvient pas à se détendre, elle se crispe essayant de saisir le sens des propos sur ce fond de ronflements. En racontant, sa voix traduit sa révolte. Elle a bien songé à quitter son mari, mais elle est d'une génération et d'un milieu où ce n'était pas envisageable ; d'autre part, ayant travaillé en usine, elle a une toute petite retraite. Que ferait-elle ? Alors, elle supporte, cherchant parfois une respiration dans les voyages organisés pour le club du troisième âge.

Elle n'a pas d'enfants. Elle déprime pendant les vacances scolaires et surtout à Noël. Elle habite près d'une école et se réjouit chaque matin de classe. Elle aime tous ces enfants qui courent et crient dans la cour. Elle les voit de sa fenêtre.

Je vais la quitter. Elle me retient en accélérant le débit de ses paroles, elle a encore quelque chose à dire, alors... elle dit :

— Je n'ai jamais été bonne au lit, ça, c'est sûr, je n'ai jamais été bonne.

Et dans un grand soupir, elle ajoute :

— Quand je vois les jeunes aujourd'hui... Ce n'est pas que je suis jalouse, mais quand même !

— Vous vous sentez frustrée ?

— Oui, c'est ça.



Sortir de chez soi.

Elle prend mes mains dans les siennes et, s'excusant de m'avoir volé du temps, me remercie chaleureusement.

Je la quitte, attristée de cette misère affective et sexuelle. Et ses confidences vont rejoindre dans ma mémoire toutes celles des autres Simone recueillies au hasard des rencontres.

THÉRÈSE BOCHEF

Étudiante à l'université permanente de Nantes.

ÉCRIRE...

À propos de Histoires de formation et des Quinze derniers jours du siècle¹.

« Écrire est un acte d'amour. S'il ne l'est pas,
il n'est qu'écriture. »

JEAN COCTEAU

SI JE me suis emparé de cette citation, c'est parce que c'est ainsi que je vis l'écriture. C'est ainsi que j'ai vécu la démarche des ateliers qui m'ont conduit à participer à ces livres. Cela m'a permis de revisiter ces moments de vie avec un œil neuf, ces moments qui passent et dont on prend conscience du rôle transformateur souvent beaucoup plus tard, ces moments qui ont changé notre vie : les découvrir – car c'est bien cela écrire – se découvrir, se surprendre, leur redonner vie en les habillant des mille détails, des mille parfums, des mille couleurs du moment, qui renaissent sous la plume.

Écrire c'est d'abord entretenir une relation privilégiée avec soi-même, se placer au cœur de sa vie, de ses émotions ; c'est aussi s'accepter tel que l'on est.

Écrire c'est se mettre en harmonie avec soi.

Écrire c'est résister, c'est être responsable, c'est jeter un pont entre le passé et l'avenir, comme ce pont choisi pour notre couverture². Marcel Conche a dit qu'« être responsable c'est être comme un pont entre le passé et l'avenir ; c'est vouloir un avenir qui soit l'avenir du passé, c'est-à-dire où le passé trouve son sens ».

Écrire c'est aller de la rencontre de soi à celle de l'autre avec, aux lèvres, ce rayon de soleil qui fait la vie si jolie.

Écrire c'est être libre, c'est refuser l'interdiction de penser qui nous est faite.

Découvrant ma vie au fil des mots je m'en suis emparé pour être acteur de mon avenir, j'ai ramassé des rêves oubliés et je leur redonne vie.

JEAN-CLAUDE SALOMON
Étudiant DUHIVIF

Un parmi les co-auteurs de ces ouvrages

1. L'Harmattan, 2001.

DES NOMS PROPRES POUR UN SALE PRÉNOM

Lecture critique et attendrie du Robert des noms propres d'Amélie Nothomb, Albin Michel, 2002.

LE ROBERT des noms propres commence tout simplement comme un dictionnaire, par la lettre A. Mais, ce A n'est pas défini comme « première lettre de l'alphabet ». C'est d'entrée de jeu un A privatif qu'Amélie Nothomb désigne car si Plectrude possède bien un nom propre, son histoire commence de façon abracadabrante, dans l'anomie. Lucette, la mère de Plectrude, tue le père en avançant comme mobile que celui-ci voulait appeler l'enfant Tanguy si c'était un garçon ou Joëlle si c'était une fille. Le mobile en reste presque sans nom tellement il est inqualifiable. Finalement elle baptise sa fille Plectrude, contre l'avis de tous, et elle se pend.

Pour une entrée en matière, les choses sont plutôt rudes et, si Amélie voulait nous raconter l'histoire de Plectrude, on se demande pourquoi l'auteur sonne le glas de sa généalogie de la façon la plus violente qui soit, par le bruit d'une balle de revolver. Plectrude naît dans la mort de ses géniteurs et cette mort n'est

pas un don, c'est une démission.

Pourtant, à l'âge normal, Plectrude prononce son premier mot : « Maman ! » On pourrait croire qu'elle n'est pas rancunière, mais ce serait oublier que ce ne sera que beaucoup plus tard qu'elle dira « Papa ». « Pendant très longtemps, "maman" fut le seul mot de Plectrude. Comme le cordon ombilical, ce mot était pour elle un lien suffisant avec le monde. » (pp. 25-26).

Si les caprices de Plectrude semblent pouvoir être supportés à la maison, ils le deviennent beaucoup moins à l'école où l'enfant persécute son monde rien qu'en le regardant. Faisant ainsi pleurer les autres enfants, elle se fait exclure de l'école maternelle, se retrouvant dès lors privée de toute socialisation. Dans ce contexte, le poids tragique qui pèse sur ses origines devient si fort que les gens tiennent « des propos moralisateurs, austères et pisse-vinaigre [sur cette petite fille qui] a le malheur de sourire à son reflet » (p. 37). Plectrude porte un nom propre aussi diabolique

qu'une encyclopédie de sorcellerie. On en arriverait à se demander si l'anomie durkhémienne n'est pas à la société d'aujourd'hui ce que la malédiction fut jadis pour les peuples croyants tremblant devant l'inquisition. On se demanderait presque si la société allait ouvrir les eaux troubles de la liberté pour précipiter Plectrude vers ses origines tragiques, afin que toutes traces de l'ignominie soient enfin effacées.

Mais Plectrude, si charmante soit elle, a du caractère et elle refuse d'apprendre à lire tout simplement parce que ça ne l'intéresse pas. Alors pour tenter d'intéresser Plectrude, on lui lit des contes de fée, ce qui a le mérite de transformer la mule en pouliche pur-sang. « Deux jours plus tard, donc, la maîtresse avait constaté le prodige : la petite cancre qui, seule de son espèce, ne parvenait à identifier aucune lettre, lisait à présent comme une première de classe de dix ans.

En deux jours, elle avait appris ce qu'une professionnelle n'avait pas réussi à lui enseigner en cinq mois. L'institutrice crut que les parents avaient une

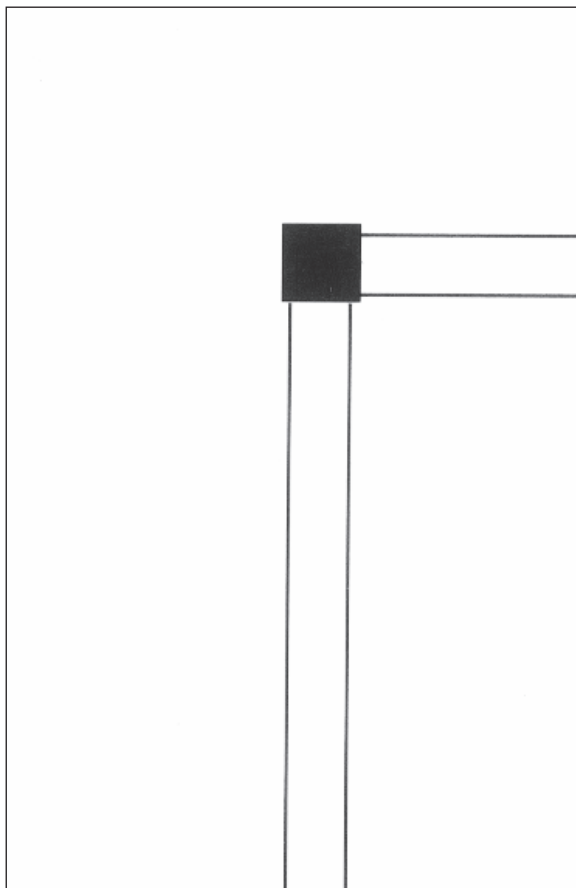
méthode secrète et leur téléphona.

Denis [le père de Plectrude, la petite prodige], fou de fierté, lui raconta la vérité :

— Nous n'avons rien fait du tout. Nous lui avons seulement montré un livre assez beau pour lui donner envie de lire. C'est ce qui lui manquait. » (p. 54.)

Alors, avec toute l'admiration que j'ai pour Amélie Nothomb, je relèverai comme beaucoup l'aspect caricatural de la situation. Cependant, l'intérêt du roman n'est pas la critique pédagogique (que l'auteur ne cherche d'ailleurs pas à faire, ce n'est pas son objet), mais la façon dont Amélie Nothomb décrit ce qui se passe dans la tête de Plectrude. Ce qui frappe dans le roman, c'est le mépris qu'entretient Plectrude vis-à-vis de la maîtresse. Ce mépris finit par être un sentiment réciproque entre la maîtresse :

« Toi, ça ne sert à rien que tu fasses des efforts. Tu n'y arriveras pas » (p. 55), et Plectrude « Je les déteste » (p. 58). On voit bien comment Plectrude, par cette attitude de mépris, construit sa résilience, elle absorbe les chocs mais continue son chemin sans s'arrêter.



Alors que Plectrude cherche à atteindre des sommets dans l'échec scolaire, on décide de lui faire passer des tests pour juger de sa débilité. Surprise, elle réussit tous les tests! « Et ce fut ainsi qu'en l'espace d'une heure, Plectrude passa de simplette à [celui de] génie. » Cependant, une fois encore, l'intérêt du roman n'est pas la morale heureuse qui en sort, mais les stratégies qu'Amélie Nothomb décrit afin que Plectrude soit reconnue comme génie. Car, si Plectrude excelle à l'école, c'est bien dans sa manière de masquer ses réelles difficultés. « Elle avait appris à mimer ce que les gens croyaient être le langage surdoué. Par exemple, au terme d'un charabia échevelé, elle concluait par un limpide : « C'est évident. » Ce n'était pas du tout évident pour les maîtres et maîtresses. Mais ils ne préféraient pas s'en vanter et donnaient à cette élève leur *nihil obstat*. » (p. 67). Amélie Nothomb décrit là, de façon à la fois simple, drôle mais parfaitement concise, les stratégies de détournement et la résilience. Si Plectrude est intelligente, c'est moins par les connaissances scolaires qu'elle maîtrise que par sa capacité à faire croire qu'elle est géniale.

Cette stratégie de feinte ne pourra durer éternellement et ses propos qualifiés de paroles quasi divines vont peu à peu se transformer en âneries dont toute la classe rit, puis en imbécillités pures et simples auxquelles il faudra mettre un terme. Et si l'école des rats lui réussit mieux, on sent que son passé la rattrape

petit à petit. Condamnée à surveiller sa ligne, elle fait du zèle et, anorexique, finit par ne plus pouvoir danser. Cet avenir qui s'assombrit tout d'un coup provoque la colère de Clémence, la mère adoptive, laquelle, après s'être emportée, conclut « Tu n'as jamais été ma fille » (p. 144). Dans ce contexte dramatique, Plectrude trouve la force de dire « Je ne te laisserai pas me tuer, maman » (p. 148). Pourtant, en se penchant sur l'histoire de sa mère, elle se rend compte qu'elle lui ressemble beaucoup et se lance dans une conclusion fort logique : « Je lui ressemble, dit l'adolescente. Elle pensa que sa mère s'était suicidée à dix-neuf ans et que ce serait son destin aussi : "J'ai seize ans. Encore trois ans à vivre, et un enfant à mettre au monde." » (p. 152).

Que faudra-t-il à Plectrude pour déjouer la fatalité qui semble lui avoir été transmise à son insu? La réponse est dans *Le Robert des noms propres*. Cependant, pour en revenir aux problématiques des histoires de vie, nous constatons que cet ouvrage est une bonne illustration des propos de Martine Lani-Bayle : « Ce qui se transmet le mieux, c'est ce que l'on ne veut pas transmettre. » Une si bonne illustration que l'on pourrait soupçonner (affectueusement) Amélie Nothomb d'avoir mis en roman une recherche, à l'insu du chercheur.

FRANÇOIS TEXIER

PATTES DE MOUCHES

PIERRE m'a demandé à brûle-pourpoint – les pommes de terre sont en train de cramoisir, fumée – le nombre de pattes des mouches.

Mouche, c'est de la drosophile. Je vois bien leurs ailes, ça me rappelle un examen de biologie sur le croisement des ailes et les lois de Mendel.

— Deux.

— T'es sûre ?

— Je les vois atterrir comme des oiseaux, deux petites pattes. Je ne les vois que comme des drosophiles avec leurs ailes, courtes ou longues. Je ne vois plus à quoi ressemble une mouche.

— T'es sûre qu'elles n'en n'ont pas six ?

— Six, c'est beaucoup pour une mouche.

Je quitte les ailes, pour introvertir l'expérience, une mouche sur ma peau.

— Une grosse mouche, y'a machin qui a dit une mouche à merde.

— Non, bien sûr, quatre.

— Quatre pattes, la mouche ?

Enfin, bien sûr...

— Pourquoi t'as dit deux, avant ?

— Eh bien, parce que tout à coup, la mouche m'a échappé.

— Moi, j'ai un contrôle demain. Et l'araignée ?

— Quatre paires, huit pattes.

— C'est comme les deux de la mouche ?

Je fais une introspection sur mon expérience d'araignées, je les vois bien à deux fois trois pattes. Mais j'ai quand même l'impression qu'elles en ont plus. Je doute de mon savoir, je doute de ce que je ne vois plus, là, devant moi.

Et tout d'un coup, cette mouche à deux pattes qui m'a traversé l'esprit.

Mon monde chavire, j'ai quatre mains, j'ai six pattes, j'ai une tête qui ne sait pas compter les pattes, parce que la soprano s'envole en sourdine, en aigu, je monte le son.

Musique sans pattes.



FRANÇOISE CHAVANNES
EA de sciences de l'éducation

DE L'ÉCRITURE À LA LECTURE

« Que nous vaut un livre qui n'a pas même la vertu de nous emporter par-delà tous les livres? »

FRIEDRICH NIETZSCHE

« À mon lecteur.

De bonnes dents, un bon estomac

— C'est ce que je te souhaite!

Et si tu as digéré mon livre

Certainement tu sauras t'entendre avec moi. »

FRANÇOIS TEXIER

n BOUCHER & CIE, *Histoires de vie au féminin, Onze Québécoises se racontent*, L'Harmattan, 2002.

Des voix, des voix de femmes qui remontent les saisons à l'envers et vont jusqu'au printemps pour donner sens à l'hiver. Ces voix font écho en nous, elles ré-



veillent nos mots endormis, les mots que nous avons fait taire afin d'oublier les maux qui nous ont fait souffrir. Elles éclairent nos vies d'un regard lucide et neuf. Car non contentes de se raconter, Patricia, Réjane, Noémie, Jeannine, Lise, Elizabeth-Anne, Huguette, Gabrielle, Raymonde, Denise, et Michèle revisitent leur parcours de vie et s'interrogent sur la façon dont elles ont vécu la transition d'après-guerre. La lecture de *L'Histoire des Femmes au Québec depuis quatre siècles*, du Collectif Clio, leur permet de comparer et de croiser leurs expériences à la vie d'autres femmes. Un travail d'analyse socio-historique et thématique fait en groupe, accompagné par André Vidri- caire, et avec comme fil conducteur le tissage de trois brins : la solidarité, la confidentialité, la fidélité, et d'une couleur : le féminin. Un livre original plein d'émotions et riche de sens et, ainsi que le souligne Patricia dans l'introduction, des « histoires de vie en

formation ».

M. H.

ⁿBRISSIAUD (P.-Y.), *Surmonter ses blessures. De la maltraitance à la résilience*, Retz, 2001.

Il est psychothérapeute, il fut maltraité, il témoigne et théorise, il sait de quoi il parle et par où il est passé pour surmonter ses traumatismes, ce qu'il fait passer maintenant par ses actes et projets professionnels. Non il ne tombe pas dans le panneau de lire les difficultés des autres à travers le seul filtre de ce qu'il a vécu : il a su s'ouvrir aux formes étrangères à la sienne ; non, il ne se retranche pas sous le rempart des théorisations qui auraient pu le rendre étranger à sa propre expérience. Il a réussi l'exploit de « tricoter » l'ensemble, ce qui rend son ouvrage accessible, humain, créatif, ouvert sur la vie qu'il exprime et les capacités de rebondissement qu'elle recèle et révèle.

M. L.-B.

ⁿCASTAIGNOS-LEBLOND (F.), *Traumatismes historiques et dialogue intergénérationnel : un difficile exercice de mémoire*, L'Harmattan, 2001.

Parole : la fenêtre de l'horreur. Ne pas dire la vérité n'est pas forcément mentir. C'est ce qui montre Fabienne Leblond dans ce travail poignant sur l'expérience de son père post-camp de concentration et sur le passage intergénérationnel de tous ces secrets qui semblent constituer une menace pour les générations



suivantes. Alors que ces effets de dissimulation par le silence sont souvent révélateurs, comment ne pas se sentir écartée et essayer d'en comprendre les raisons, petite fille, lorsqu'on se sent l'héritière émotionnelle de ces secrets ?

Tout ce qu'on essaie quand même de cacher reste sans doute ineffaçable. Ce savoir intriqué de culpabilités, hontes ou sentiments de souffrance, est un savoir, sans le savoir ; celui qui le reçoit se trouve coupable sans l'être. Paradoxes en route, les raisons de ces masquages seront toujours justes, que ce soit par amour paternel, par protection ou parce que...

Mais les histoires ont beau disparaître des conversations, des relations familiales, leurs traces restent. Et l'auteur tente de donner un ordre à ces traces par ce travail qui consiste en une sorte d'hétéro-biographie. De la dureté heureuse de l'enfance, du travail à côté des grands-parents, à la froideur d'Auschwitz, le sujet faire couler un « on » qui l'insère dans ces contextes opposés. La chaleur de la famille jointe au froid du camp fera, chez cet homme, le propre père de Fabienne Leblond, un effet de silence jusqu'à l'appel de sa fille qui vient lui annoncer qu'il a le droit de faire savoir aux autres, sinon tout, du moins une partie de sa vie, ces épisodes qui ont défini les couleurs de la dynamique familiale tout au long d'un demi-siècle en commun.

La souffrance est l'avatar de l'idéalisation de la vie. Se trouver involontairement dans une situation extrême, avec la proximité du péril, voire de la mort, laisse des séquelles et fabrique des circonstances fu-

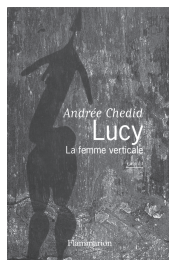
tures qui se répandront sur les relations familiales. Il faut pourtant « résister », mot magique qui s'applique spécialement dans un tel cas. Mais comment résister ? Le sujet lui-même nous répond : « On avait l'espoir, c'est ça qui nous tenait. » Et entre l'espoir et la résistance, la transition forme le récit provoqué et étudié par l'auteure.

Le récit sans doute poignant du père, tellement poignant à lire comme il a dû l'être à l'écrire et surtout à dire, révèle un sentiment fort qui apaise l'angoisse du silence hurlant. Un récit qui donne sens et signification à l'expérience de raconter son malheur, qui le transforme en témoignage, qui le remplit de connaissance et de réparation et qui libère du poids des remémorations celui qui ne peut à jamais se souvenir de ce qu'il ne peut pas non plus oublier. Et dans l'apport intergénérationnel, une telle démarche crée la possibilité d'être : être de la famille, dans la famille et avec la famille.

S. V.

ⁿCHEDID (A.), *Lucy, la femme verticale*, Flammarion, 1998.

J'ai découvert cet ouvrage récemment, à la faveur d'une chorégraphie (*Appel* de Sabine Desplats) inspirée par cette fable : j'en ai mis quelques passages en exergue de ce numéro car quelle plus belle image de la résistance que celle de cette femme qui a lutté contre la position horizontale pour la première, se redresser ? Nous voyageons en effet avec ce texte



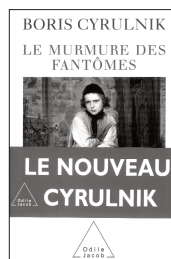
au cœur de la transmission dans ce qu'elle réveille de plus profond en nous, de plus originaire. Et c'est avec un art incomparable qu'Andrée Chedid a ressuscité un dialogue atemporel entre la narratrice contemporaine et cette femme, la plus lointaine qui soit et qui pourtant, réside toujours en nous où parfois elle murmure encore telle un lointain fantôme... Magie de l'écriture, magie des associations qui font se succéder, dans cette présentation, ce texte et le suivant.

M. L.-B.

ⁿCYRULNIK (B.), *Le Murmure des fantômes*, Odile Jacob, 2003.

Cela fait un moment que les fantômes avaient été sortis de leurs cryptes par les psychanalystes, mais sous la plume de Boris Cyrulnik qui, depuis quelque temps, nous avait habitués à des titres directs voir provocants sous forme oxymorée, celui-ci se fait insidieux, doucement inquiétant, même : quoi, lui aussi, que l'on trouvait simple et sans détours, le voilà qui nous conduit vers d'étranges contrées, de celles dont les bruissements nous alertent et dont on refuse les dérangeants cliquetis ! Et puis, quels liens avec la résilience qui, elle, a plutôt tendance à rassurer par son côté signifiant lutte possible contre le fatalisme ?

C'est par la séduisante image de Marilyn Monroe que Boris Cyrulnik va nous entraîner vers le message que délivre ce nouveau livre : non, on ne peut se fier à une apparence de vie – même des plus belles – car elle recèle parfois en son sein un être



mort, au moins en partie, à savoir non réchauffé par une atmosphère sécurisante : « Il n'est pas nécessaire d'être mort pour ne pas vivre », remarque-t-il alors. Mais de telles images étranges par cette absence froide, et qui se voilent d'esthétisme comme Marilyn, nous captivent d'un mystère contradictoire qui s'en échappe malgré elles – tel un éloquent murmure.

La narration, le récit comme la fiction, feront partie des vecteurs autorisant à recoudre les parties mortes et vives en soi, pour que la vie domine et que les fantômes retournent sous les draps qui seront ainsi tissés pour eux, plutôt que contre nous.

M. L.-B.

n « L'accompagnement dans tous ses états » in *Éducation permanente* n° 153, 2002.

De nos jours, l'objectif de formation est de plus en plus posé, entre autres *coaching*, *counseling*, *mentoring* voire *sponsoring* – très branchés mais moins familiers –, en terme d'« accompagnement » : est-ce le modèle du compagnon (à l'origine, celui avec qui on partage le pain) qui revient comme perspective, un aveu de défaite des modalités traditionnelles d'enseignement auprès d'adultes en difficultés, une lucidité nouvelle, une utopie émancipatoire de plus?... En tout cas, réunir une nébuleuse de pratiques s'organisant autour de cette appellation est une heureuse initiative où nous réfléchirons, avec des accompagnants, accompagnateurs et accompagnés, à

partir de trois entrées : l'émergence socio-historique de ces pratiques, leur diversité et les problématiques qui leur sont liées.

M. L.-B.

n ELIACHEFF (C.) et HEINICH (N.), *Mères-filles, une relation à trois*, Albin Michel, 2002.

Sans qu'il n'y paraisse, ce livre nous emmène en voyage. De prime abord le prétexte est de nous dé-



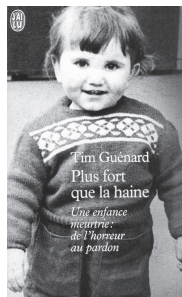
voiler la complexité et la multiplicité de ces « relations très particulières ». On touche à l'exhaustivité. On ne peut que reconnaître des portraits qui nous sont chers. La compréhension se fait jour. Mais il est un autre voyage : celui de nombreuses situa-

tions de fiction qui composent le corpus sur lequel s'appuie la réflexion. Au fil des pages la rencontre avec les mères-épouses, les mères-amantes, les mères-injustes ou les mères-extrêmes, se fait en côtoyant Madame Bovary, Blanche Neige, la pianiste, Balzac, Nancy Huston. Nous prend alors l'envie d'aller revisiter tel ouvrage, revoir tel film, découvrir cet auteur ou cette production méconnue. Un livre qui ne peut se lire d'une traite, tant les appels pour aller « digresser » et picorer ailleurs sont nombreux. Enfin, un ouvrage où la famille Groseille n'est pas au centre des débats. Ne boudons pas notre plaisir.

P. H.

n GUÉNARD (T.), *Plus fort que la haine. Une enfance meurtrie : de l'horreur au pardon*, J'ai lu n° 5502, 1999.

Une fois le livre refermé, on est interpellé par la grande pudeur narrative qui s'en dégage. À l'heure de la real-TV, le choc des mots est dans leur simplicité. Il y a chez ces résilients une façon de mettre en mots



leur vie qui dépasse les frontières du non-dit, de l'indicible, comme si la puissance et la force des violences subies s'étaient progressivement transformées en mots, mais sans violence, juste avec intensité et puissance pour affirmer leur détermination.

Bien sûr, il y a la narration de cette enfance meurtrie, de cette vie chaotique riche de maints rebondissements plus ou moins heureux, mais de façon régulière le récit est parsemé de réflexions, d'interpellations, de petites phrases habilement distillées. Elles étonnent par cette façon qu'a le narrateur de porter son regard sur ces événements, sur la distance qu'il a su s'imposer. Du coup, le lecteur fait une pause, prend lui aussi de la distance, ne subit pas l'événementiel, s'arrête et s'interroge.

Au-delà du pardon, ce que je serais tenté de retenir c'est cette capacité à faire retour sur ce vécu, à ne pas s'y engluier, puis à le transformer en une façon d'être, en une raison de penser. D'aucuns parleraient d'une certaine philosophie, j'oserais dire « un art de vivre avec ».

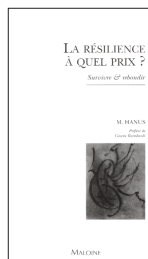
P. H.

nHANUS (M.), *La Résilience, à quel prix ? Survivre et rebondir*, Maloine, 2002.

Voilà un ouvrage de fond sur la résilience, retraçant les théorisations et hypothèses sur la question

de façon très approfondie tout en y intégrant l'expérience de psychiatre et de psychanalyste de l'auteur, notamment en thanatologie. Incontournable pour qui s'intéresse à la question et entreprend de la travailler.

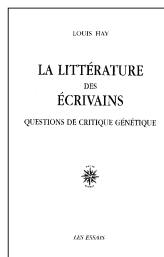
M. L.-B.



nHAY (L.), *La Littérature des écrivains, questions de critique génétique*, José Corti, 2002.

Que se passe-t-il à la table de l'écrivain ? Cette question que le titre ne laissait pas deviner trouve une palette de réponses en quatre cents pages documentées et aussi scientifiques qu'il est possible de l'être. Figurez-vous des enquêteurs, entourés des meilleurs experts en datation du papier, échantillonnage des paramètres statistiques des tracés, ou chimistes des encres, bien décidés à observer les manuscrits et renonçant donc, pour un temps, à les lire. La vision et l'analyse matérielle permettent d'accéder aux indices,

le laboratoire livre des procédés de fabrication et décompose le travail de l'écriture, l'informatique prolonge l'exploration : saisie optique des valeurs angulaires, calcul des fréquences, etc. Les résultats obtenus depuis trente ans par cette jeune science sont probants. La connaissance des œuvres littéraires ne peut plus se limiter au texte clos sur sa fixation imprimée. Quand les documents existent, leur genèse et leur évolution peuvent être déchiffrées. Il s'agit de penser l'écriture en termes de devenir et non d'aboutisse-



ment. Les espaces feuilletés où le texte advient ne répondent pas à une logique mais à la mise en forme des structures. On retrouve des turbulences, des affrontements, des déséquilibres surmontés. Les manuscrits portent témoignage d'une tension « entre une parole et un sens ». Un des intérêts de l'ouvrage est dans les études de cas, illustrées par des pages de gribouillis éloquentes, patiemment commentés et éclairés, de Valéry, Balzac, Goethe, Michaux, Novalis, Faulkner, Perec... Cependant, l'optique du bilan aboutit à utiliser les exemples (donnés dans un format parfois inadapté, avec une qualité de reproduction insuffisante) comme illustrations de la méthode d'investigation. L'inverse eût été plus naturel. Une énergie mise au point sur les prétentions de la graphologie précède un appel à l'ouverture de la génétique textuelle. Elle se propose d'éclairer l'histoire littéraire et de travailler en contiguïté avec les penseurs de la réception, sur le versant lecture, de la production de sens.

Pourtant, la question alléchante de savoir comment ce sens (et cette forme) ont été engendrés ou produits est sans cesse repoussée. Le substrat matériel de l'objet écrit pourra révéler tous les indices qu'on voudra, le travail du généticien critique se tient au-delà de la « création » et en deçà de l'interprétation. Prudence et méthode obligent.

Restent les présupposés non interrogés. D'abord, l'existence vague d'un « vécu » ou d'un « réel » qui précéderaient l'écriture, d'opérations mentales encore inaccessibles qui en rendraient compte et surtout la croyance téléologique, somme toute rassurante, que toutes ces ratures ont abouti à une « œuvre ». La sacralisation de l'objet littéraire conduit à supposer la

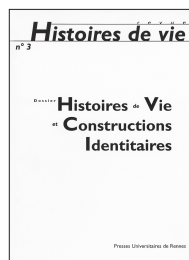
démiurgie du créateur. Le brouillon est érigé en fétiche, comme le lieu d'une épiphanie. Dévotement attaché à relever les empreintes de l'ange, le scientifique est sourd aux protestations des écrivains bien vivants, familiers de la stérilité et du doute.

Ce livre ne nous dira pas comment l'écriture, par son dynamisme propre, agit en formatrice de ceux qui s'y livrent. Mais il a le grand mérite d'évacuer les questions annexes qui encombrant le seuil.

A.-M. R.

n « **Histoires de vie et construction identitaires** » in *Histoires de vie* n° 3, PUR, 2002.

Si les histoires de vie convoquent le social et le collectif en nous, elles s'inscrivent de façon inhérente dans le cadre de pratiques cliniques et intéressent le sujet dans sa construction identitaire, via la narration et la mise en histoire du vécu de son parcours de vie.



Douze articles composent ce numéro à plusieurs voix sur ce thème crucial, nous y rencontrons des intervenants maintenant classiques dans ce domaine, d'autres auteurs moins connus qui composent à plusieurs voies et voix (et même en an-

glais pour l'un des articles) un texte sur les singularités dans l'identitaire. S'y insère une dimension à laquelle Christian Leray, co-directeur de la revue avec Claude Bouchard, tient tout particulièrement, l'art, avec l'évocation illustrée de la plasticienne brésilienne Silvia Barros qui montre bien que « l'objet créé s'inscrit dans une histoire liée à une relation entre

l'artiste et le monde » : dans un récit autobiographique suivant cette présentation, Silvia Barros montre que l'on peut être conjointement artiste et chercheur.

M. L.-B.

nLE MEUR (G.) (coord.), *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage*, L'Harmattan, 2002.

Est-ce à entendre comme une défaite de l'enseignement présentiel qui, si l'on s'appuie sur ce qui remonte des médias en tout cas concernant les écoles, a bien du mal à ne pas sombrer dans la violence et la peur; est-ce pour plus de commodités, pour vaincre



l'espace-temps qui a toujours du mal à se mettre en phase; est-ce parce qu'on en attend un surcroît d'efficacité; est-ce enfin pour « profiter » de ce que la technique permet maintenant, de plus en plus et de plus en plus vite? En tout cas, ce que l'on appelait classiquement l'EAD, enseignement à distance, prend son envol en devenant perspective de formation virtuelle, ouvrant les murs des contraintes traditionnelles. Mais ça donne quoi, *in fine*? Quelle politique, quelles perspectives, quels projets, quelles pratiques, déjà?

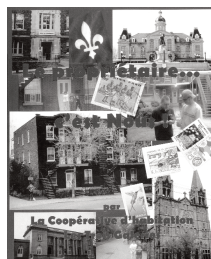
La question est largement d'actualité, comme en témoigne cet important document, rassemblé par Georges Le Meur, et qui présente les communications du cinquième colloque européen s'étant déroulé à Barcelone en décembre 1999, colloque qui a réuni de très nombreux intervenants d'horizons variés au-

tour de quatre grandes thématiques : l'apprentissage coopératif, l'université virtuelle, la formation virtuelle en entreprise, les aspects sociaux inhérents aux communautés éducatives virtuelles. En résumé, et comme le souhaitait le regretté Ettore Gelpi, « il s'agit de découvrir les stratégies qui peuvent engendrer des rapports de classe et des relations internationales plus démocratiques, des rapports humains créatifs et généreux pour l'université virtuelle. » L'objectif est noble, il convient de ne pas le perdre de vue et de continuer de le réfléchir pragmatiquement autant que lucidement, comme cet ouvrage nous y invite.

M. L.-B.

n*Le propriétaire... c'est Nous!*, coopérative « Les Trois Galeries », Québec, 2002.

C'est l'histoire extraordinaire de gens ordinaires (ou le contrai-re...), réunis dans un immeuble de Montréal dont ils partagent coopérativement la propriété et qui, à l'initiative d'un professeur d'université, André Vidraire, propriétaire-accompagnateur parmi eux, ra-



content l'histoire de ce collectif, leur histoire dans ce collectif. Ils viennent tous d'horizons et de milieux différents et ont décidé de ne pas rester côte à côte, chacun entre ses murs, mais de créer en commun une mémoire qui fasse trace de leur habitation en un même lieu : un véritable défi dans nos mégapoles où les plus proches souvent s'ignorent. « Du coup, la vie de tous et de chacun, au lieu de se réduire à des histoires singulières qu'il faut

taire et cacher, devient cette magnifique histoire collective de personnes qui, aux prises avec des conditions matérielles, sociales, culturelles et politiques précaires, ont su inventer de multiples solutions d'abord pour vivre, puis s'en sortir collectivement et finalement, léguer à leurs enfants un héritage », remarque André Vidricaire qui peut être fier d'avoir impulsé et conduit à bien une telle aventure, et qui cherche des témoignages d'habitats coopératifs en France, s'il en est... (il peut être joint *via* la revue).

M. L.-B.

nLEVI (P.), *Si c'est un homme*, Julliard, 1988.

Pas un jour sans qu'on nous livre en pâture, par médias interposés, les expériences rocambolesques, tragiques ou traumatisantes, de certains de nos citoyens. Avec une force appliquée à grands renforts de mots crus et d'images chocs, on finirait presque par ne plus



savoir s'il faut compatir, se délecter, s'apitoyer, se révolter ou ignorer le sort et les atrocités subies injustement par les uns et les autres.

Loin, très loin de tout cela, on peut toujours et encore revenir sur ce livre de Primo Levi. Non pas justement parce qu'il témoigne de l'horreur, ni parce qu'il fait œuvre historique, mais parce qu'il est un témoignage de vécu simple et dépouillé, ce qui lui donne une grande pureté et en fait un morceau de choix dans l'immense puzzle de l'histoire de l'homme. C'est une étonnante observation affinée, précise, sans compassion et sans jugement des comportements hu-

ains, au sein d'un champ d'expérimentation bien involontaire mais ô combien déterminé qu'est celui de l'univers concentrationnaire. Là où les jours sont faits de pluie, de vent et de faim, où les petits riens ont une importance capitale, où demain c'est jamais, mais pareil qu'aujourd'hui, l'auteur révèle que la survie est au prix à la fois d'un développement extraordinaire de la pensée et d'un laisser-aller des instincts les plus bas. Mélange doux-amer où l'on découvre, comme le dit Elie Wiesel, que « l'humain est inhumain » et que dans ce contexte singulier, cela s'applique tout autant aux bourreaux, à ses pairs, qu'à soi-même.

Si la survie fut à ce prix, l'extraordinaire est dans l'élévation de cette pensée qui émerge de ces asservissements les plus vils. L'anéantissement total n'a pas eu lieu. L'impensable ici n'est pas uniquement dans l'horreur et l'indicible, mais dans cette faculté à faire de ces pages de vie cruelles de vérité, un sens pour l'humanité tout entière. Mais au fait, qui sommes-nous donc réellement ?

P. H.

nMAURICE (V.) et al, *Écrire, résister*, Encre marine, 2001 (1991).

Le texte de Violette Maurice qui forme les deux tiers de ce livre blanc est n. n. – fameux depuis le film d'Alain Resnais – *Nacht und Nebel*, nuit et brouillard, nom poétique cruellement donné par les nazis aux déportés voués à l'extermination : l'horreur absolue, à l'état pur. Comme Marcel Conche le souligne dans sa préface, ce texte montre cette formidable résis-



tance au féminin de déportées politiques restant malgré tout fidèles à un idéal de vie. Il évoque aussi ces enfants flétris prématurément dans un corps faisant, lui, moins que leur âge : six ans et une tête flétrie au regard de vieillard perdue sur un corps d'apparence de trois ans à peine – c'est-à-dire avec peine –, et au petit matin à quatre heures la sirène qui hurle...

La seconde partie de l'ouvrage présente une suite de courts textes d'auteurs variés déclinant à plusieurs voix ce que la pensée, ce que l'écriture peuvent, doivent opposer à cette barbarie, à ce que la vie défait, à la défaite de la vie. Mais « dans la chambre des mots, comme nous sommes sages et désespérés », déplore Idelette de Bure (p. 134).

Or résister, insister, c'est demeurer debout (Dastur F., p. 163). Mais pour écrire, nous nous asseyons en général (cf. Montserrat-Cals C., *La Chaise de Descartes*, pp. 217-219), pour lire également. Tentons donc d'être assis et debout à la fois (cf. l'édito de ce numéro) et sans nous essouffler, convenons qu'« écrire, c'est se placer dans la résistance absolue du non-résister » (Romeyer-Dherbey G., p. 234).

Qu'attendez-vous donc, avant que l'usure aveugle ne vous gagne ?

M. L.-B.

nMICHON (P.), *Abbés et Corps du roi*, Verdier 2002.

Nous avons reçu Pierre Michon dès notre premier numéro traitant de l'écriture, Pierre Michon ou « Le texte qui tue », titrait *Ouest-France* lors de la sortie

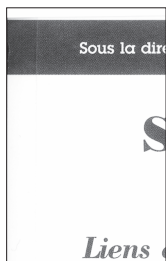
conjointe de ces deux livres brefs en octobre dernier, le présentant comme l'un des plus grands prosateurs français. Et après l'avoir lu, on ne peut qu'en convenir ! L'écriture de Michon est à nulle autre pareille, elle se déguste avec un fin mais malin plaisir et ce, quel que soit le monde – toujours ailleurs – dans lequel il nous entraîne, des abbés de l'an mil à l'une de ses mémorables cuites parisienne, du corps sacré et

éternel au corps mortel tout bonnement humain, triste défroque d'un destin qui nous glisse entre les doigts et parfois, dans le verre ou au bout de la plume. Alors si le texte tue, que la chute est belle !

M. L.-B.

nNIEWIADOMSKI (C.) et DE VILLERS (G.) (sous la dir. de), *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, L'Harmattan, 2002.

Depuis longtemps, un ouvrage consacré aux frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse était attendu par l'ensemble des praticiens ayant recours à la démarche biographique. Christophe Niewiadomski et Guy de Villers ont relevé le défi. Ils ont coordonné et dirigé au cours de plusieurs séminaires une recherche qui a mobilisé un groupe d'experts : Vincent De Gaulejac, Michel Le-grand, Roselyne Orofiamma, Christine Abels-Eber, Véronique Eriksson, Alex Lainé, Christine Delory-Momberger. Chaque contribution marquée par un



ancrage épistémologique et/ou praxéologique spécifique fut l'occasion pour chacun de ces auteurs de définir les liens et les ruptures qui simultanément rapprochent et séparent deux pratiques distinctes : la dynamique thérapeutique et le processus de formation. Il est difficile de rendre compte d'une manière exhaustive de la richesse de ce travail collectif qui ne se réduit pas à une simple juxtaposition d'articles. Ce livre repose sur le socle d'une problématique fédératrice à laquelle chaque auteur a su répondre – n'abandonnant pas pour autant la singularité de son point de vue. Il faut saluer cette dialectique de l'unité et de la diversité, c'est l'un des grands mérites de ce livre d'avoir privilégié un regard pluriel et par un certain côté, des choses interculturelles (Delory-Momberger). Philosophie, psychanalyse, sociologie, psychosociologie, traditions allemande et française furent convoquées simultanément afin d'appréhender les liens et les ruptures qui différencient l'histoire de vie en formation des approches thérapeutiques. C'est « à travers », « entre » et « au-delà » des disciplines et des cultures (Niewiadomski) que les auteurs ont pu s'engager dans un dialogue qui a mis en évidence aussi bien des convergences que des divergences.

J.-Y. R.

MAËLA PAUL (M.), *Recommencer à vivre : crise, reprise et rencontre dans la vie professionnelle*, L'Harmattan, 2002.

On devrait lire les essais scientifiques comme on lit les romans : en faisant jouir l'âme à chaque page, à coups d'œil discrets, par crainte de blesser le texte. C'est ainsi que j'ai pourtant lu le texte de Maëla Paul. C'est touchant ! Il fallait de temps en temps recommencer pour comprendre la pensée continue de la reprise. Le chômage apparaît comme le moment de rupture, de crise, suivi de la reprise qui sera, au fil des pages, travaillée dialectiquement sur le discours du sujet, pour aboutir à ce qui a pu développer la potentialité du re-commencement : la rencontre avec autrui, une rencontre qui fuit le hasard et rendra possible pour le sujet le passage du soi-même au soi-autre.



Maëla Paul appelle la rencontre le « chemin du possible ». Nous observons, dans les vagues des pages, ce mouvement constant qui réunit tout et son contraire par un passage à la fois mythique, voire mystique, philosophique, psychosociologique, mais surtout très humanisant et humanisateur. De la crise au rebondissement, le fond est touché et reconnu par le sujet comme point ultime avant de remonter. Ce fond où les attachements familiaux, sociaux et professionnels resteront ancrés et où les confrontations perdront le sens de duel pour atteindre le sens de complicité et de découverte. La rencontre œuvrée, reconnaissante du sujet, l'extirpe de l'anonymat, comme nous dit l'auteure, et lui propose des ouvertures de soi envers soi-même et envers autrui, par le jeu de miroir ou de ressemblance.

Maëla Paul touche nos humanités en faisant émerger un tourbillon de changements possibles inter,

intra et trans-personnels chez chacun de nous, nous rappelant la boucle de la vie, enchaînée d'une série infinie de ruptures/continuités, clôtures/ouvertures, désorganisations/organisations, pour nous montrer ô! combien le recommencement valorise les personnes étant passées par une crise.

S. V.

nPERRAUDEAU (M.), *L'Entretien cognitif à visée d'apprentissage : un dispositif pour aider l'élève en mathématiques*, L'Harmattan, 2002.

Cet ouvrage présente un modèle d'entretien cognitif à visée d'apprentissage (ECA) permettant à des élèves de CM2 de dépasser leurs difficultés et de faciliter leur rapport au savoir. Après avoir défini les principes essentiels de cet ECA – l'ECA se fonde sur un modèle de médiation qui situe l'enseignant comme tuteur et doit faire accéder l'élève au savoir expert en l'aidant à identifier et à dépasser ses difficultés – l'auteur met à l'épreuve le modèle construit

dans le domaine de la proportionnalité.

L'accompagnement individualisé de l'ECA permet à un certain nombre d'élèves de progresser vers la conceptualisation, c'est-à-dire que l'ECA facilite la construction de nouvelles procédures conceptuelles chez les élèves.

Si cette technique peut être une aide ponctuelle pour des élèves dont la difficulté est faiblement ancrée, il peut devenir une pratique régulière d'accompagnement, nous affirme l'auteur, pour ceux dont les

besoins sont plus importants.

La pratique des ECA peut aussi être bénéfique aux enseignants puisqu'au travers d'une telle interaction, le tuteur reconnaît tout d'abord une part d'expertise au novice, d'où une reconsidération du partenariat initial enseignant-élève, puis elle permet aussi et surtout aux instituteurs de faciliter l'identification des conduites des élèves pour mieux les prendre en compte pour la suite.

Même si l'ECA apparaît dès lors comme une technique très attrayante, certaines limites s'imposent rapidement. Technique duale par définition, son extension dans le cadre de la classe nous apparaît tout de suite limitée. De plus, il ne suffit pas qu'un enfant en difficulté verbalise pour que le « miracle » s'opère et qu'il comprenne de suite – à noter qu'à l'inverse, ce n'est pas parce qu'un enfant ne verbalise pas qu'il ne comprend pas. Mais la limite la plus importante à une cette technique reste la formation des enseignants à un tel dispositif qui diffère des canons habituels : question-réponse-évaluation puisque là, il s'agit plutôt du schéma suivant : question-construction.

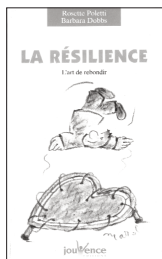
M.-A. M.

nPOLETTI (R.) et DOBBS (B.), *La Résilience. L'art de rebondir*, éd. Jouvence n° 62, 2001.

Voilà un court ouvrage de poche et de vulgarisation, posant de façon claire et accessible les bases de ce concept qui fait pas mal parler de lui en ce moment. Ce petit texte a le mérite d'en présenter simplement, pour grand public, les caractéristiques principales.

M. L.-B.

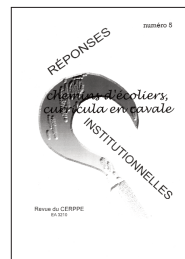
n *Revue du CERPPE*, université de Rennes 2.



L'équipe du CERPPE (Centre d'études et de recherches sur les pratiques et politiques en éducation, EA 3210) située à Rennes, Caen et Tours rassemble et présente, dans une revue annuelle du même nom, un ensemble de publications qui rend compte de l'avancée de leurs travaux. Ces chercheurs mettent en exergue la nécessité de prendre en compte avant tout les points de vue spécifiques des acteurs sociaux qui sont envisagés comme des auteurs à part entière de leur propre vie. Ceci reste possible grâce à une posture de recherche particulière qu'ils ont décidé d'adopter : l'éthnométhodologie.

Le n° 5 de cette revue (2001) intitulé « **Chemins d'écopiers, curricula en cavale** », fait le point sur différentes notions liées à la problématique du décrochage scolaire. Ce phénomène est-il nouveau ou bien est-ce plutôt une préoccupation nouvelle ? Les différents articles tentent d'apporter des éléments de réponse à cette question générale en abordant le corollaire de ce concept actuel, à savoir le non accrochage scolaire ainsi que son pendant, l'accrochage scolaire. Ces différentes notions sont définies par rapport aux enceintes de l'institution scolaire, c'est-à-dire que nous découvrons leurs conséquences à l'intérieur même de l'école et pas seulement dans les écoles dites difficiles car les conséquences se répercutent hors de l'école.

Enfin, je tiens à souligner un article étonnant sur



l'ennui scolaire où l'auteur souligne qu'il ne suffit plus que les élèves soient physiquement présents en classe pour qu'ils « accrochent » leur scolarité. Nombre d'élèves sont présents dans les classes seulement en apparence et l'ennui, qui se caractérise par trois principales stratégies que sont l'installation – l'élève commence à « s'étaler » sur son bureau – la manipulation – écrire sur le bureau, dessiner sur sa feuille... – et la communication – l'élève tente de rentrer en contact avec son voisin par tous les moyens possibles – serait la principale cause de cette évaporation mentale.

Ce n° 5 fait ainsi le point sur de nouveaux concepts qui permettent de repenser la problématique de l'échec scolaire.

M.-A. M.

N° 6 de la revue (2002), « **Des réseaux aux communautés éducatives : quels nouveaux savoirs pour les enseignants ? Réponses institutionnelles** ». Peut-on sortir de l'inextricable opposition dans laquelle la question du multimédia semble s'enliser ? À première vue, le fossé entre les prophètes d'une nouvelle ère pédagogique (Jacques Tardif) et les conservateurs (non moins prophétiques) se creuse à mesure que le débat est médiatisé.

Pour pouvoir trancher de façon définitive, il faudrait pouvoir évaluer scientifiquement et avec certitude les bénéfices pédagogiques des nouvelles technologies. Cela impliquerait alors que les sciences de l'éducation se replongent dans une rationalité positive, au mo-



ment même où des efforts considérables sont faits pour tenter d'en sortir. Existe-t-il alors une épistémologie de la recherche capable de permettre de penser la question ?

Il faut donc accepter de sortir des objectifs d'évaluation formelle pour

adopter des problématiques autres qui permettraient de modéliser les changements sans nécessairement évaluer – de façon étroite, partielle – les éventuels bénéfices pédagogiques (notion qu'il est par ailleurs difficile de définir). C'est peut-être en comprenant comment les nouvelles technologies font évoluer les savoirs enseignants que l'on pourra produire des modèles théoriques pertinents et efficaces.

Comme le souligne fort bien Gisèle Tessier, si les nouvelles technologies ne font pas la révolution de l'enseignement, elles entraînent néanmoins une évolution vers de nouveaux modèles d'action pédagogiques toujours largement inédits, peu stabilisés, encore moins formalisés par des chercheurs. Ces technologies génèrent donc une incertitude chez l'enseignant. Il faudrait trouver une solution pour que les enseignants aient eux-mêmes les moyens de gérer cette incertitude. Car si ces technologies génèrent des questionnements, et parfois de l'inquiétude, c'est peut-être parce que les pratiques oscillent entre deux extrêmes : « l'effet-Topaze » (l'apprenant exécute de fait le prévisionnel enseignant) et « l'effet-Petit-Poucet » (l'enseignant se met hors jeu et dévolue à la machine et à l'hypertexte le soin de s'occuper des élèves, p. 104). Cependant, on peut se demander si cette bipolarité ne serait pas, dans sa structure, le cœur de la

problématique du statut épistémologique de la pédagogie. Entre intuition de praticien et rigueur d'une science objective, le dernier mot reviendrait-il, peut-être, à l'éthique ?

Et, si je puis me permettre de continuer sur les propos de Gisèle Tessier, j'ajouterais qu'en reprenant la définition de Philippe Meirieu de la pédagogie, on peut avancer dans une direction complémentaire. Ne serait-ce pas le pédagogue qui, par sa capacité à mettre en intrigue les savoirs scolaires, pourrait être le tiers-instructeur de cette bi-polarité trop souvent enfermée dans un langage... binaire ?

F. T.

n RIBAULT (F.), *Je vais craquer... mais quand ?*, Albin Michel, 2002.

Après *Ce père que j'aimais malgré tout* (cf. *Chemins de formation au fil du temps...* n° 2 p. 165) Franck Ribault, présent également dans les pages de ce nouveau numéro (pp. 91-94) et dont la veine narrative ne s'est pas tarie sur le récit de son enfance battue, propose cette fois un récit de ses souffrances au travail. On savait depuis quelques années la vache folle, le milieu de la boucherie serait-il contaminé, lui aussi, par un vent de folie ? On sourirait comme la vache



sait aussi le faire si on ne reconnaissait, même sans avoir lu Christophe Dejours et consorts, les ambiances que l'on retrouve dans bon nombre de milieux professionnels – dont certaines que l'on aurait, soi aussi, pu subir... Au-delà, c'est toute l'inhu-

maine intolérance qui frappe plus souvent qu'on ne croit qui s'exprime en direct, à coup de phrases courtes et incisives : Franck Ribault pour s'en faire le révélateur avait plus d'un motif. Des coups pendant l'enfance et des coups ensuite, bleus sur le corps déteignant sur l'âme – bleu, comme la couleur attribuée à une viande bien saignante : quoi, boucher mais sensible, boucher mais fragile, boucher mais écrivain, un comble ! Il n'est pas facile de sortir d'un statut de victime qui, pour un peu, harçèlerait toute une vie... Alors Franck a choisi de dire non, de crier ce non à travers des textes courts, percutants, jouant des mots pour le dire afin de tenter de ne pas craquer, s'il est encore temps... Et dans ce formidable sursaut, il témoigne, il participe, il suscite, il écoute. « Plus jamais cela » est son vœu le plus cher et il veut que cela se sache et se partage.

M. L.-B.

nSANSOT (P.), *Cahiers d'enfance, Petite bibliothèque Payot*, 1994 (1989).

Si Pierre Sansot, cet infatigable marcheur et anthropologue quand il est assis, écrit beaucoup, je n'ai pas choisi de présenter son dernier ouvrage (*J'ai renoncé à vous séduire*, Desclée de Brouwer, 2002) car, quoi qu'il en dise, il séduit toujours ! Si j'ai choisi ce texte plus ancien, c'est qu'il évoque l'atmosphère de *Raconter l'école au cours du siècle...* (L'Harmattan, 2000) : nous y retrouvons en effet, parmi tous les objets fétiches de l'écolier, les mémorables figures (en voie de disparition sous ces formes) du cancre, du fayot, du crack et surtout, ces sensations inaltérables



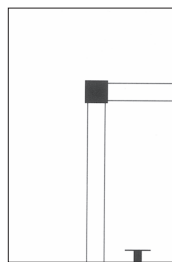
du chemin et du temps de l'école, et qui persistent en l'adulte bien au-delà de la date prescrite... Le tout présenté dans une langue fluide où le narrateur joue avec l'écriture et le lecteur au point qu'au fil des pages, on ne sait plus qui est qui, on ne dis-

tingue plus guère qui lit de qui écrit. De quoi, sinon ressusciter l'ex-écolier, au moins ne pas laisser indifférent le chercheur en sciences de l'éducation qui sommeille chez certains d'entre nous.

M. L.-B.

nSINGER (C.), *Les Sept Nuits de la reine*, Albin Michel, 2002.

Née à Marseille, ayant fait ses études à Aix-en-Provence, été lectrice à Bâle puis professeure invitée à Fribourg en Suisse, Christiane Singer est l'auteur d'une douzaine d'ouvrages (romans, essais) et vit actuellement à Rastenberg en Autriche où elle anime régulièrement des séminaires : « Réparer le monde en nous », « C'est l'attention portée à chaque instant qui nous met en vie », « La vie n'a pas de sens, ni sens interdit, ni sens obligatoire. Et si elle n'a pas de sens



c'est qu'elle va dans tous les sens et déborde de sens, inonde tout. Si elle n'a pas de sens, c'est qu'elle est le sens », écrit-elle dans *Où cours-tu ? Ne sais-tu pas que le ciel est en toi ?* (Albin Michel, 2001, p. 50).

Le préambule des *Sept Nuits de la reine* pourrait servir d'entrée aux démarches d'his-

toires de vie. Tout y est, la poésie en sus. Alors j'en cite quelques extraits, ne pouvant faire autrement que proposer ce plaisir de lecture, cette justesse du ressenti : « Beaucoup persistent à ne pas [me] comprendre, habitués qu'ils sont à ne pas attribuer d'importance à la vie qui bouge doucement en eux. [...] Qui sait encore que la vie est une petite musique presque imperceptible qui va casser, se lasser, cesser si on ne se penche pas sur elle ? [...] Vous le savez tout comme moi : ce qui reste d'une existence, ce sont ces moments absents de tout curriculum vitae et qui vivent de leur vie propre ; ces percées de présence sous l'enveloppe factice des biographies. » Alors Christiane Singer se mue en conteuse des sept nuits, parce que Dieu a confié les jours aux hommes et aux femmes les nuits car elles seules savent bercer l'inconnaissable. Et c'est dans cet esprit que je vous invite à franchir les portes des magnifiques récits ainsi produits, me demandant, non sans un brin de malice, comment rapprocher ces *Sept Nuits de la reine*, du *Corps du roi* présenté plus haut par Pierre Michon – et ce qui en résulterait...

M. L.-B.

nSNYDERS (G.), *De la culture, des chefs-d'œuvre, et des hommes, à l'école*, Matrice, 2003.

Sous ce titre ambitieux, paraissent une cinquantaine de pages de Georges Snyders. Le commentaire de Jacques Ardoine prolonge la pensée ou met en doute les présupposés des thèmes abordés. Ce petit ouvrage se lit aisément mais conjugue des thématiques qu'on ne s'attendait pas à trouver mêlées. Je crois Snyders assez malicieux pour avoir provoqué à dessein. À ce

point là, ce n'est plus de l'optimisme, c'est un défi à la réalité. Acte de foi en l'homme/Hymne à la joie créatrice/L'exception pour tous ? On ne manquerait pas de slogans pour cette utopie dérangeante qui prendra à rebrousse-poil :

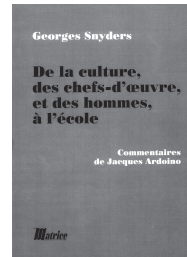
– Les thuriféraires de l'excellence car elle revendique l'accès aux grands œuvres pour tous.

– Les tâcherons de la pédagogie auxquels elle ordonne de relever le front et de voir plus loin.

– Les intellectuels grincheux qui ignorent et condamnent la jeunesse d'un même élan.

– La jeunesse elle-même, qu'il vaudrait mieux secouer en proclamant que sans effort, il n'y a rien qui vaille.

Tel Moïse, à mi-chemin entre le buisson ardent et le veau d'or, l'auteur a des accents prophétiques que les citations de Victor Hugo ne démentiront pas. D'un côté l'école où le maître, simple facilitateur, propose de confronter des opinions pour aboutir à des compromis. Certes, les relations singulières fondent le respect de l'autre mais que signifie alors un mode de pensée autonome ? Je parle de « Veau d'or » car Snyders dénonce cette prétendue autonomie comme une non-valeur. Il reproche aux enseignants d'avoir renoncé à être et à montrer des modèles à la jeunesse. Au passage un grief contre Philippe Meirieu qui a déçu, après ses conceptions généreuses, et qui reste dans le quotidien et le banal immédiat. Le buisson ardent, pour cet idéaliste impénitent, ce seraient justement les chefs-d'œuvre. Il suffit de les ré-



pertorier pour puiser des raisons de grandir. L'école serait à même de joindre les inconciliables et d'unifier l'idéal de la réussite humaine autour de quelques grands témoignages d'humanité. Grands scientifiques, chercheurs illustres, poètes consacrés, artistes-phares... Quel beau programme !

Le livre ne peut laisser indifférent et on se surprend à dialoguer avec l'auteur. On voudrait lui dire qu'il faut interroger les divers sens du mot culture et que le mot « chef-d'œuvre » porte une lourde connotation idéaliste et élitiste. On aimerait rétorquer qu'il est impossible de tendre à des valeurs universelles car le développement de l'enfant et de l'adolescent se fait en interconnexion avec les autres dans son milieu de vie. On ajoutera que les valeurs ne se décrètent pas en désignant des modèles. Les commentaires de Jacques Ardoino reprennent d'ailleurs point par point la question et en développent avec compétence les tenants et les aboutissants théoriques. Meirieu acceptera-t-il le défi ? Le terrain de l'Universalité Culturelle (majuscules obligées) n'est pas le sien. Je gage qu'il récusera cette idée de catalogue de grands jalons, ou de phares susceptibles d'éclairer les chemins personnels.

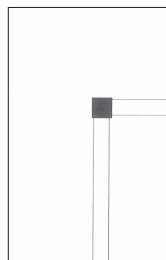
Il reste à savoir comment réagiront les enseignants devant cet appel d'air. Leur demander d'être plus ambitieux, pour eux mêmes et pour leurs élèves, suppose qu'on place haut la barre des connaissances, des goûts et des talents chez les maîtres avec, par-dessus tout, une technique imparable de contagion par l'enthousiasme. Cela suppose aussi du côté des élèves la reconnaissance de l'école comme lieu non-ordinaire de formation, où leurs questions soient entendues et leur

identité reconnue... mais avec des réponses universelles, est-ce pensable ? Quand je vous parlais d'utopie...

A.-M. R.

nDE SOLEMNE (M.), *Le Chant rauque de l'absence*, Albin Michel, 2002.

C'est une petite fille dont le père meurt trop tôt, beaucoup trop tôt, alors qu'elle n'a que six mois et ne peut se souvenir ; c'est une petite fille que la mère, perdue dans sa douleur, délaisse aussitôt et abandonne presque ; c'est une petite fille élevée d'abord par les parents du père qui ne la voient qu'à travers le reproche vivant de la mort de leur fils : le grand-père se noie sans fin dans l'alcool. La grand-mère aimera la petite fille malgré tout mais mal, en la rabat-



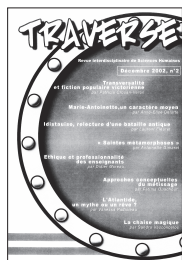
tant jour après jour vers une douleur trouvant son point d'orgue dans des visites régulières au cimetière – seuls moments de vie concédés à la disparition. C'est une petite fille qui finira par résister en s'accrochant à un rêve et qui, par la suite, s'étant elle-même sauvée, écrira... Curieusement on pense, à la lecture de l'ouvrage, à une troisième personne adulte s'étant emparée de la vie d'une enfant malheureuse pour la dire bien, voire trop bien, jouant des mots, répétant, lancinant au point que l'histoire dure cent ans, mille ans, elle est universelle et rejoint dans notre Panthéon des enfances douloureuses la petite *Demeurée* de Jeanne Benameur (Denoël), par exemple... : « Misère banale d'une enfant qui cherche dans un

roman l'histoire de sa vie disparue, interdite. » Et puis, au hasard d'une émission télévisée, on apprend qu'il s'agit d'une autobiographie : l'écriture nous aurait-elle mystifiés ?

M. L.-B.

n *Traverse* n° 2, décembre 2002.

Nous avons, dans le numéro précédent, salué la naissance d'une revue interdisciplinaire de sciences humaines mise en place par l'école doctorale de l'université de Nantes pour les étudiants de troisième cycle. Voici le deuxième numéro où l'on remarque, parmi la diversité des sept articles présentés, deux relevant des sciences de l'éducation dont un de Sandra Vasconcelos intitulé « La chaise magique ». Et ça serait quoi, à votre avis, une chaise magique ?



n VAN HOOLAND (M.), *La Parole émergente. Approche psycho-sociolinguistique de la résilience. Parcours théorico-biographique*, L'Harmattan, 2002.

« Approche psycho-sociolinguistique de la résilience » : avant la lecture de cet ouvrage, on pourrait être surpris d'un tel sous-titre, en particulier de l'association des termes « linguistique » et « résilience ». Pourtant, au fil des pages, ces différents termes s'éclaircissent et leur adjonction se fait dès lors sous un jour nouveau.

Ce livre est ce que l'auteur appelle « l'auto-analyse

de son enfance » – enfance ponctuée par les mauvais traitements de l'ami de sa mère –, puis de sa vie de jeune adulte lorsqu'elle est tombée gravement malade. En liant questionnements personnels et réflexions théoriques avec, principalement, des références à la psycho-linguistique (de par sa formation universitaire), elle interroge ces deux événements traumatiques pour elle que sont la maltraitance physique et la maladie.

Sans laisser de côté à partir d'un tel ouvrage quelque interrogation épistémologique quant à la légitimité d'une auto-analyse ou quant à celle du terme même de résilience qui, notons-le, apparaît de plus en plus fréquemment aujourd'hui – par exemple, peut-on s'octroyer soi-même ce terme ? –, soulignons que l'auteur a le mérite d'approcher ce concept sous l'angle théorique original de la linguistique : comment les compétences communicationnelles du sujet se sont-elles mises en place au vu des différents traumatismes vécus ?

M.-A. M.

À NOTER...

nStanislas Tomkiewicz¹ nous a quittés le 5 janvier 2003. Nous avions rendez-vous avec lui, à notre initiative, le 25 avril 2002 à l'université permanente de Nantes pour une conférence publique sur le thème « Peut-on survivre après une catastrophe ? ». La veille nous devions procéder à un enregistrement vidéo comme celui relaté en ces pages auprès de Georges Snyders. Mais Stanislas Tomkiewicz avait décommandé quelques jours avant, devant se faire opérer : la maladie était déjà là qui faisait obstacle.

Toujours optimiste il nous avait donné rendez-vous pour l'automne ou le printemps suivant. Nous avions choisi le printemps, apprenant qu'il était encore souffrant en cette fin 2002 et sachant qu'il préférerait cette saison plus clémente ; nous avons renoncé au projet de conférence et opté d'aller chez lui pour le recueil-vidéo vers le mois d'avril... Nous venons de l'apprendre, nous manquerons aussi ce rendez-vous, cette fois définitivement.

Adieu Tom, nous avons beaucoup apprécié votre

humour et votre distance si difficiles à maintenir face aux innommables auxquels vous avez été confronté si tôt, et si longuement. Vous nous laissez une belle leçon de courage et d'humanisme, vous que, sans relâche, avez combattu et transmis les armes de votre combat : les mots, l'amour, la solidarité. Merci à vous. Et si nous n'avons pu vous capturer dans notre boîte à images, nous vous avons capturé en notre esprit et une part de votre pétillant sourire persistera en nous.

nLe 21 mars 2003 s'est tenue à Paris 13-Nord une journée d'études franco-allemande sur le thème « **biographie et mimésis sociale** », organisée par Christine Delory-Momberger. Sont intervenus pour l'Allemagne Christoph Wulf² et Gunter Gebauer de Berlin, Beate Kraus de Darmstadt. Pour tous renseignements, delbourg@club-internet.fr

nLes 27 et 28 mars 2003 s'est déroulé à Salon-de-

Provence le **huitième colloque international sur la résilience**, à l'initiative de Boris Cyrulnik, « Après la déchirure, résiliences, familles et sociétés ». Par ce numéro, nous rendons hommage au remarquable travail de ces chercheurs et intervenants qui contribuent à un renversement des mentalités concernant la croyance en une inéluctabilité et irréversibilité des dégâts occasionnés par le vécu de situations dramatiques.

Pour tout renseignement : 04 90 53 14 69 et courriel : salonactionsante@aol.com

nDu 1^{er} au 4 mai se déroulera à Tours, puis à Alençon, un colloque universitaire consacré aux pionnières de la nouvelle France, à l'occasion du 400^e anniversaire de la naissance de Madeleine de la Peltrie.

Renseignements : 02 33 25 60 97 et courriel : elido61@free.fr

nDu 23 au 24 mai 2003 se déroulera à l'Abbaye royale de Fontevraud un colloque international sur « **L'accompagnement et ses paradoxes. Questions aux praticiens, aux scientifiques et aux politiques** ». Coorganisé par les universités de Tours et d'Angers (UCO) avec le CNAM, l'ANPE et la revue *Éducation permanente*³, ce colloque poursuit deux objectifs : identifier, en termes de formation-action-recherche, certains paradoxes inhérents aux pratiques d'accompagnement ; accroître le dialogue entre trois cultures :

celles du praticien, du scientifique et du politique.

Renseignements et inscriptions auprès de Marylène Moreau : 02 47 36 81 57, fax : 02 47 36 81 42, courriel : sciences.edu@univ-tours.fr

nLe prochain séminaire du DU histoires de vie en formation, le DUHIVIF, dont la deuxième promotion est en cours à l'université de Nantes, portera sur « **les histoires de vie en collectivité et l'éducation populaire** ». Il est organisé par Marie-Jo Coulon et se déroulera le samedi 14 juin 2003.

Renseignements auprès de Laurence Maringue au 02 51 25 07 24, l.maringue@fc.univ-nantes.fr

nL'université d'été **Territoire et citoyen** de Nantes, dans la lignée des Rencontres 2000 plusieurs fois évoquées en ces lignes, se tiendra les 2 et 3 juillet 2003 sur le thème « L'eau : un enjeu vital ». Renseignements au 02 51 25 07 25.

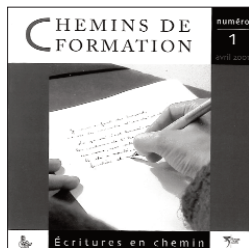
nEn janvier 2004 débutera la troisième promotion du DUHIVIF, diplôme universitaire des histoires de vie en formation à l'université de Nantes.

Renseignements : 02 51 25 07 24 et courriel : l.maringue@fc.univ-nantes.fr

1. Cf. *Chemins de formation au fil du temps...* n° 1 p. 167 et n° 3 p. 130.

2. Cf. l'épisode n° 1 de Libido sciendi en ces pages.

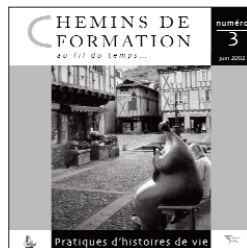
ABONNEZ-VOUS...



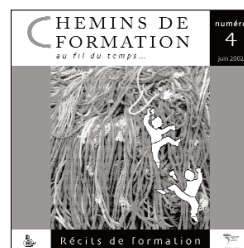
n° 1 : Écritures en chemin
172 pages – 16,77 euros



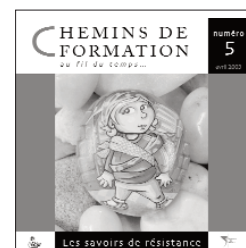
n° 2 : Méandres d'éducation
171 pages – 18,29 euros



n° 3 : Pratiques d'histoires de vie
181 pages – 18,30 euros



n° 4 : Récits de formation
178 pages – 18,30 euros



n° 5 : Les savoirs de résistance
186 pages – 18,30 euros

CHEMINS DE FORMATION *au fil du temps...*

- « Chemins de formation au fil du temps... n° 1 – *Écritures en chemin* – mai 2001
- « Chemins de formation au fil du temps... n° 2 – *Méandres d'éducation* – octobre 2001
- « Chemins de formation au fil du temps... n° 3 – *Pratiques d'histoires de vie* – mai 2002
- « Chemins de formation au fil du temps... n° 4 – *Récits de formation* – octobre 2002
- « Chemins de formation au fil du temps... n° 5 – *Les savoirs de résistance* – mai 2003
- « Chemins de formation au fil du temps... n° 6 – *Les écritures de soi* – octobre 2003

o Je souhaite recevoir exemplaire(s) du n° de la revue *Chemins de formation au fil du temps...* (+ 1 euro de frais de port quel que soit le nombre d'exemplaires commandé).

o M^{me} o M^{lle} o M.

Nom Prénom

Rue

Code postal Localité

Date Signature obligatoire

Je joins à ce bulletin un chèque de..... euros à l'ordre de l'association des Éditions du Petit Véhicule.
(Vous pouvez photocopier ce bulletin de commande.)

Achevé d'imprimer sur les presses
de l'Imprimerie Bull-Duplicopy à Angers
en avril 2003
pour le compte des Éditions du Petit Véhicule.

ISBN 2-84273-367-3
Dépôt légal : avril 2003.

Imprimé en France.